

L'état de l'École 2025



Une analyse statistique
du système éducatif

n° 35

L'état de l'École

2025

Cet ouvrage est édité par le
**ministère de l'Éducation
nationale**
Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance (DEPP)
61-65, rue Dutot 75732
Paris Cedex 15

Directrice de la publication
Magda Tomasini

Directeur de la collection
Ronan Vourc'h

Rédactrices en chef
Estelle George
Viviane Demay

Éditrice
Aurélie Bernardi

Conception graphique
Frédéric Voiret

Cartographie
Sylvain Blondeau

Impression
DILA

Auteurs DEPP
Loris Bagot
Eva Baradji
Julien Bargeton
Cédric Bourgeois
Anaïs Bret
Caren Chaaya
Luc Cheung Kivan Yeun
Isabelle Cioldi
Pierre Conceicao
Sophie Cristofoli
Yannick Croguennec
Charles de Fornel
Julien Desclaux
Pascal Dieusaert
Mélanie Drégoir
Claire Dutey
Thomas Euzeby
Franck Evain
Laëtitia Evrard
Adrien Fernandez
Pascaline Feuillet
Marguerite Garnero
Estelle George
Hugo Giraudeau-Barthet
Cyrille Godonou
Marina Hick
Khadija Jabri
Julie Kamionka
Aurélien Lacroix
Damien Laflaquière
Sébastien Lambert
Stéphanie Le Breton
Marie Lebaudy
Basile Leroux

Valérie Liogier
Chloé Loiseau
Aïcha M'Bafoumou
Lauriane Magnino
Marie Mahoux
Maya Menuet
Olivier Monso
Fabrice Murat
Xuân Nghiem
Steve Nunes
Sébastien Pac
Élodie Persem
Louis Philbert
Louise Piquemal
Emilie Radé
Christelle Raffaëlli
Gaël Raffy
Robert Rakocevic
Muriella Rakotobe
Margot Rémeau
Hugo Rogie
Lourdes Rojas Rubio
Norbert Rugambage
Franck Salles
Philippe Schmitt
Faustin Schneider
Alexia Stéfanou
Fanny Thomas
Julie Thumerelle
Alina Toader
Boubou Traore
Roseline Verdon

DGESIP-DGRI-SIES
Florent Lhuillier

Remerciements à l'ensemble des personnes ayant contribué à l'élaboration de cet ouvrage.

Fonds de carte © IGN
L'établissement représenté en couverture est le lycée polyvalent Joséphine Baker, à Hanches (28).
Entreprise Générale mandataire du MGP : Bouygues Bâtiment Centre Sud-Ouest.
Atelier B2A, architecte co-traitant. Ostinato, architecte co-traitant.
© Partie lycée : Créa'ture architectes, architecte co-traitant.

ISSN 1152-5088
ISBN 978-2-11-179456-6
Pour la version numérique,
e-ISSN 2431-5559
e-ISBN 978-2-11-179457-3
Dépôt légal : novembre 2025



©Hugo Renard / MEN
Ministère de l'Éducation nationale

L'éducation est et demeure la première priorité nationale. Bien plus qu'un simple service public, elle est l'âme de notre République, le ciment de notre démocratie et le moteur du progrès social. L'École est ce lieu où se construit l'avenir de la Nation, où s'enracine la promesse républicaine d'égalité et d'émancipation.

Mais cette mission fondatrice s'inscrit aujourd'hui dans un contexte démographique et territorial profondément renouvelé. D'ici cinq ans, notre pays comptera près de 700 000 élèves en moins, soit une évolution équivalente à l'ensemble des enfants nés en France en une année. Ce basculement démographique, inédit depuis plusieurs décennies, ne peut être considéré comme une simple donnée statistique. Il appelle une réflexion politique d'ampleur sur la place de l'École dans notre société et sur la manière dont elle s'inscrit au cœur de nos territoires.

Ce constat doit être perçu comme une opportunité pour adapter nos politiques éducatives, pour redonner du souffle à nos projets pédagogiques, pour repenser le lien entre l'École et la République.

Pour conduire cette transformation avec lucidité et responsabilité, nous devons nous appuyer sur une évaluation rigoureuse et transparente de nos politiques publiques. C'est le rôle essentiel de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), dont les travaux offrent une connaissance précise de la réalité éducative du pays. Ces données, établies avec exigence et objectivité, permettent de mieux comprendre nos réussites, d'identifier nos fragilités et d'éclairer nos choix collectifs.

Parce que l'éducation ne peut se gouverner à l'instinct mais à la lumière des faits, cette publication est un outil indispensable.

Édouard Geffray
Ministre de l'Éducation nationale

Sommaire

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

■ Les élèves

1 La scolarisation dans le premier degré	p. 14
2 La scolarisation au collège	p. 16
3 La scolarisation au lycée général et technologique	p. 18
4 La voie professionnelle : voie scolaire et apprentissage	p. 20
5 La scolarisation des élèves en situation de handicap	p. 22
6 L'éducation prioritaire	p. 24
7 Le climat scolaire	p. 26
8 Le bien-être des élèves	p. 28

■ Les budgets et les financements

9 La dépense pour l'éducation	p. 30
10 La dépense moyenne par élève ou étudiant	p. 32
11 Les personnels de l'éducation nationale	p. 34
12 Les salaires des enseignants	p. 36
13 Les moyens « enseignants » consacrés aux élèves	p. 38

■ Le contexte scolaire et la formation des personnels

14 La formation continue des enseignants des premier et second degrés	p. 40
15 L'enseignement du langage et des mathématiques en petite section de maternelle	p. 42
16 L'évolution des pratiques enseignantes au collège	p. 44
17 Les conditions de travail et le bien-être des personnels	p. 46
18 Les conditions d'accueil dans le premier degré	p. 48
19 Les conditions d'accueil dans le second degré	p. 50

■ Les acquis des élèves

20	Les compétences des élèves de petite section de maternelle	p. 52
21	Les compétences en français des élèves en élémentaire	p. 54
22	Les compétences en mathématiques des élèves en élémentaire	p. 56
23	Les compétences en français des élèves au collège et au lycée	p. 58
24	Les compétences en mathématiques des élèves au collège et au lycée	p. 60
25	Les compétences en lecture des jeunes	p. 62
26	Les compétences des élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique	p. 64
27	Les compétences en anglais des élèves en fin d'école et de collège	p. 66
28	Les compétences numériques et informatiques des élèves	p. 68
29	La conscience environnementale des élèves de CM1 et de quatrième	p. 70
30	Le sentiment de confiance des élèves au collège et au lycée	p. 72

■ Les parcours, l'orientation et l'insertion

31	Les parcours des élèves	p. 74
32	Les inégalités sociales de compétences	p. 76
33	Les inégalités sociales de parcours scolaire	p. 78
34	Les différences de parcours entre filles et garçons	p. 80
35	Les disparités territoriales de parcours et de résultats scolaires	p. 82
36	Les objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation à l'horizon 2030	p. 84
37	Les sorties de formation aux faibles niveaux d'études	p. 86
38	Le niveau d'études de la population	p. 88
39	L'insertion professionnelle des jeunes de la voie professionnelle	p. 90
40	Le diplôme et l'entrée dans la vie active	p. 92

Méthodologie et définitions	p. 94
-----------------------------------	-------

Niveaux de formation	p. 113
----------------------------	--------

Table des sigles	p. 114
------------------------	--------

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 en matière d'éducation. 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 mais aussi territoriales et sociodémographiques. L'objectif est d'alimenter le débat public autour de l'École, d'éclairer les acteurs publics, d'aider au pilotage et de contribuer à l'évaluation du système éducatif français pour améliorer la réussite de tous les élèves. Cette édition 2025 présente 40 fiches structurées autour de cinq entrées :

■ **Les élèves** : ce chapitre présente les contextes de scolarisation de l'ensemble des élèves, avec notamment un éclairage sur le bien-être des élèves ;

■ **L'investissement** : ce chapitre rend compte de la dépense d'éducation et décrit en particulier les moyens en personnels ;

■ **Le contexte scolaire et la formation des personnels** : ce chapitre expose la formation des enseignants et les contextes d'enseignement, avec un focus sur les pratiques des enseignants en petite section de maternelle et sur l'évolution des pratiques enseignantes au collège ;

■ **Les acquis des élèves** : ce chapitre synthétise les résultats et les acquis des élèves lors des évaluations nationales et internationales en français et en mathématiques de la maternelle jusqu'au lycée, mais aussi dans d'autres disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences et l'anglais ;

■ **Les parcours, l'orientation et l'insertion** : ce chapitre retrace les parcours des élèves, leur orientation et leur insertion professionnelle, avec notamment plusieurs angles de vue proposés tels que les inégalités sociales, les différences filles-garçons ou les disparités territoriales. Chacune des fiches propose :

- des figures exposées dans la version imprimée de l'ouvrage ainsi que d'autres, uniquement disponibles en ligne ;
- des précisions de méthodologie ou de définition sur les indicateurs analysés (p. 94-112) ;
- des encadrés « Pour en savoir plus », si le lecteur souhaite approfondir ces thématiques.

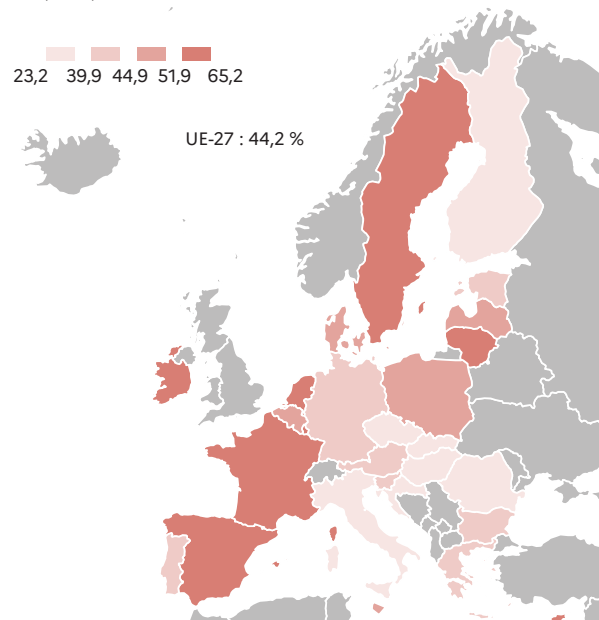
Les autres publications régulières de la DEPP sont présentées en fin d'ouvrage (p. 116-117).

La France atteint les objectifs européens de réduction des sorties précoces du système éducatif et d'élévation du niveau de diplôme des jeunes

Sur le long terme, l'École a permis de diplômer et de qualifier beaucoup plus de jeunes. Réduire les sorties précoces du système éducatif est une orientation politique de la France depuis de nombreuses années, partagée avec les pays de l'Union européenne (UE). Avec 8 % de sortants précoces en 2024, la France a divisé cette part par cinq depuis la fin des années 1970. Elle se situe en deçà de l'objectif de 9 % fixé par l'UE à l'horizon 2030 (fiches 36 et 37).

La part de bacheliers dans une génération a connu une forte augmentation dans les années 1980 (fiche 38). Cette hausse a été amorcée par la démocratisation de l'enseignement secondaire, avec une diffusion de l'enseignement dans l'ensemble des milieux

► 1 Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, en moyenne, 44,2 % des individus de 25 à 34 ans dans les pays de l'UE ont atteint un niveau d'enseignement supérieur.

Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : hors Mayotte.

Source : Eurostat, données de l'enquête EU-LFS [edat_lfse_03], extraites le 14 mai 2025.

sociaux et une normalisation des cursus scolaires vers l'obtention du baccalauréat. Après avoir atteint un premier palier dans les années 1990, la part des bacheliers dans une génération repart à la hausse à partir des années 2010 avec la rénovation de la voie professionnelle et la progression des taux de réussite aux examens. Depuis 2022, la part des bacheliers dans une génération oscille autour de 79 %.

L'accès plus massif au baccalauréat a permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, qui concerne 79 % des néo-bacheliers en 2024 (fiche 31). La moitié des jeunes qui sortent de formation initiale en 2022 sont diplômés de l'enseignement supérieur (fiche 38). Au niveau européen, la France se situe aux côtés de pays comme l'Espagne, les Pays-Bas et la Suède, où la part des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur est particulièrement élevée (fiche 36) ► figure 1.

Les évaluations internationales permettent d'identifier des marges de progrès pour la France, notamment en mathématiques

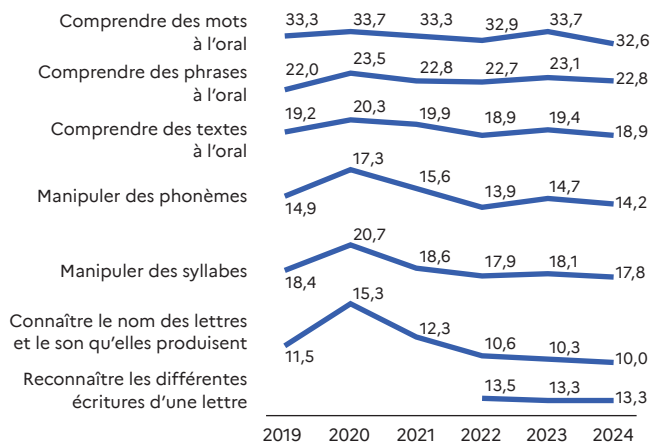
Selon l'enquête PISA 2022, en France, 29 % des élèves de 15 ans ont une maîtrise insuffisante en culture mathématique, 27 % en compréhension de l'écrit et 24 % en culture scientifique (fiche 36). Bien que ces niveaux soient proches des moyennes de l'UE, des marges de progrès existent au regard des cibles fixées à 15 % par l'UE à l'horizon 2030. En particulier en mathématiques où, selon l'enquête internationale Timss de 2023, le score global des élèves de quatrième est inférieur à la moyenne de l'UE et de l'OCDE et l'écart entre élèves les moins et les plus performants s'accroît plus fortement en France depuis 2019 (fiche 24).

L'enquête Timss permet également, pour la première fois en 2023, d'évaluer la conscience environnementale des élèves (fiche 29). Les scores des élèves en France en fin d'école et de collège dans ce domaine sont inférieurs à la moyenne internationale et sont plus élevés pour les garçons et les élèves d'origine sociale favorisée. Le positionnement des élèves français est meilleur en informatique où le score de la France est au-dessus de celui de la moyenne des pays de l'UE dans le domaine de la pensée informatique et dans la moyenne en littérature numérique, selon l'enquête Ilcils 2023 (fiche 28).

Les évaluations nationales indiquent des progrès dans le second degré dans un contexte de maintien ou de baisse des écarts entre les élèves scolarisés hors EP et ceux scolarisés en REP+

De nombreux autres dispositifs mis en œuvre par la DEPP affinent ce portrait des compétences des élèves en France. Ainsi, les évaluations Repères, réalisées désormais dans le premier degré à tous les niveaux, donnent à voir les évolutions du niveau des élèves en français et en mathématiques par compétences (fiches 21 et 22). Certaines sont globalement mieux maîtrisées, comme la compréhension orale ou la lecture et l'écriture de nombres entiers, tandis que d'autres le sont moins, comme la résolution de problèmes. Ces évaluations de rentrée permettent aussi d'établir un constat de stabilisation ou de réduction des écarts à la rentrée 2024 entre les élèves de CP scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP) et ceux scolarisés en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Les écarts entre ces deux groupes restent malgré tout élevés en compréhension de l'oral et en résolution de problèmes ► figure 2.

► 2 Évolution des écarts de performance en français entre les élèves de CP scolarisés hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés en REP+ (en points de pourcentage)



Lecture : en 2024, en début de CP, l'écart de performance dans la compétence « comprendre des mots à l'oral » entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en REP+ est de 32,6 points de pourcentage.

Champ : France, public.

Source : DEPP, Repères CP.

Les élèves du second degré sont évalués au collège et à l'entrée au lycée. En sixième, les scores moyens en français et en mathématiques augmentent par rapport à 2017 et les écarts entre élèves du public hors EP et en REP+ sont stables ou en baisse (fiches 23 et 24). En seconde, les scores moyens des élèves sont en baisse en français depuis 2020 en voie générale et technologique et depuis 2021 en voie professionnelle alors qu'ils sont en augmentation en mathématiques quelle que soit la voie depuis 2021. En CAP, 17 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en compréhension de l'écrit et 21 % ne les maîtrisent pas en numératie, signalant des défis persistants dans la maîtrise des compétences de base.

Les dispositifs d'évaluation des élèves sur échantillon permettent également de mesurer l'évolution des acquis des élèves dans le temps dans différentes disciplines. Ainsi, les évaluations Cedre évaluent périodiquement les élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique (EMC) (fiche 26). En 2023, les résultats des élèves sont stables dans ces disciplines par rapport à la dernière évaluation réalisée en 2017, à l'école comme au collège, mais sont en baisse sur plus long terme au collège. Cedre évalue aussi périodiquement le niveau des élèves en langues, notamment en anglais. En 2022, les résultats dans cette discipline sont en hausse à l'école comme au collège depuis 2004 (fiche 27).

Par rapport au PIB, la France dépense plus que la moyenne des pays de l'OCDE pour l'éducation

En 2024, la dépense intérieure d'éducation (DIE), qui mesure l'effort consenti par la Nation pour son système éducatif en intégrant la totalité des charges sociales dues par l'employeur, est évaluée à titre provisoire à 197,1 milliards d'euros, soit 6,8 % du PIB. Elle progresse de 2,8 milliards par rapport à 2023 en euros constants (fiche 9). Son financement est majoritairement assuré par l'État et les collectivités territoriales. Selon des standards internationaux, d'après les dernières données disponibles et sur un périmètre un peu différent de celui du compte de l'éducation, la France dépense davantage pour l'éducation, en proportion de son PIB, que la moyenne des pays de l'OCDE (5,4 % en 2022 contre 4,7 %).

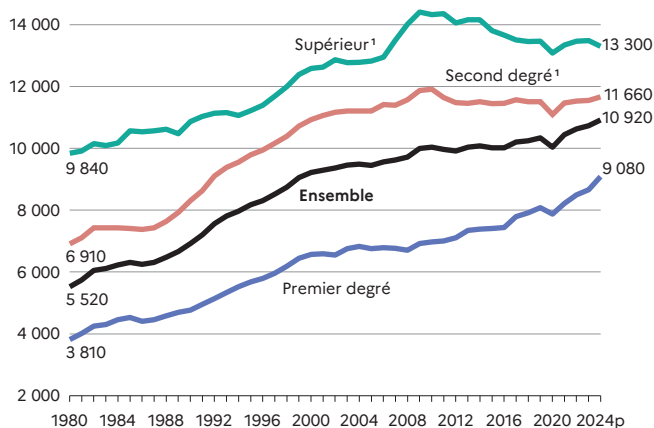
En 2024, la DIE est dédiée à 37 % au financement du second degré, dans lequel 6,1 millions d'élèves ou d'apprentis sont scolarisés et 482 300 enseignants interviennent (fiches 2, 3 et 4 et fiche 11)

et à 30 % au financement du premier degré, dans lequel 6,3 millions d'élèves sont scolarisés et 367 500 enseignants interviennent (fiche 1 et fiche 11). Le financement de l'enseignement supérieur représente, quant à lui, 23 % de la DIE tandis que 10 % est consacré à l'extrascolaire, y compris la formation professionnelle.

La dépense moyenne par élève s'accroît avec le niveau de formation

En 2024, la dépense moyenne par élève ou étudiant s'établit à 9 080 € dans le premier degré, à 11 660 € dans le second degré et à 13 300 € dans l'enseignement supérieur. Au lycée, elle est plus élevée en voie professionnelle : 14 700 €, contre 13 020 € pour les formations générales et technologiques (fiche 10). En quarante ans, les dépenses moyennes par élève ont augmenté pour l'ensemble des niveaux ► figure 3. À partir de 2017, la hausse est portée par le premier degré, en lien avec la politique de priorité au primaire. Elle est renforcée depuis 2023 par des investissements pour rénover le bâti scolaire. Par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE en 2022, la France dépense moins par élève de l'élémentaire, mais davantage pour un lycéen.

► 3 Évolution de la dépense moyenne par élève ou étudiant (en euros constants, prix 2024)



2024p : données provisoires.

1. Y compris l'apprentissage.

Lecture : en 2024, la dépense moyenne par élève est de 9 080 euros dans le premier degré contre 3 810 euros en 1980.

Champ : France.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

La répartition de la DIE par niveau s'explique notamment par les moyens « enseignants » consacrés aux élèves (**fiche 13**). Depuis 2017, des efforts ont été engagés pour diminuer la taille des classes dans le premier degré public. Principalement orientée vers les écoles de l'éducation prioritaire (EP) grâce au dédoublement des classes de CP et CE1, puis de grande section, cette priorité au premier degré a aussi bénéficié aux écoles publiques hors EP et aux zones rurales, qui ont également vu la taille de leurs classes diminuer (**fiche 18**). Dans le second degré, le nombre d'élèves par structure est plus élevé en collège et dans les formations générales et technologiques que dans les formations professionnelles (**fiche 19**).

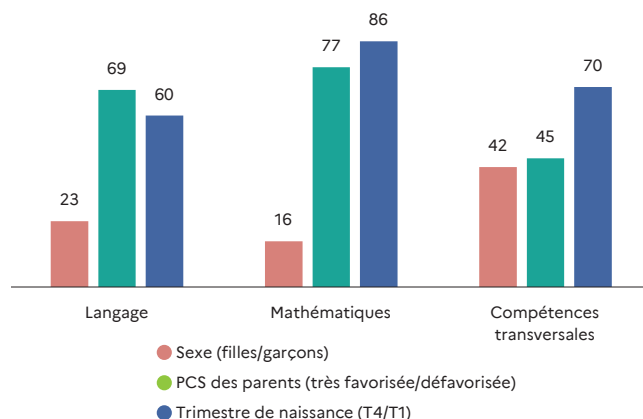
Des moyens ont aussi été mobilisés pour l'accueil des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, dont le nombre a été multiplié par 2,5 depuis 2006, notamment via le recrutement d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) (**fiche 5**). Parmi les 563 300 enfants en situation de handicap scolarisés et bénéficiant d'un projet personnalisé de scolarisation en 2024-2025, 67 % sont accueillis en classe ordinaire (avec ou sans accompagnement), 21 % bénéficient de l'appui d'un accompagnement renforcé via une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou une unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA), et 12 % sont uniquement scolarisés dans un établissement hospitalier ou médico-social. Les modes de scolarisation sont cependant variables selon la nature des troubles des enfants. Par exemple, les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme sont plus souvent scolarisés en milieu spécialisé.

En France, des inégalités sociales de compétences très marquées dès la maternelle

La France fait partie des pays de l'OCDE où les compétences sont les plus liées au milieu social. Dès l'entrée en maternelle, des inégalités sociales de compétences très marquées sont observées en acquisition du langage et en pensée mathématique (**fiche 20**) ► **figure 4**.

Dans la suite de la scolarité, les écarts de composition sociale mais aussi de compétences scolaires entre établissements sont très forts et expliquent une très grande partie des inégalités de réussite entre le secteur public hors éducation prioritaire, l'éducation prioritaire et le secteur privé (**fiches 21 et 22**). Une concentration d'élèves d'origine sociale défavorisée est observée en collège REP+ : 70 % de ceux

► 4 Écarts de scores en petite section de maternelle selon les caractéristiques des élèves



Lecture : en 2022, en langage, l'écart de score standardisé entre filles et garçons de petite section de maternelle est de 23 points en faveur des filles.

Note : l'écart de score standardisé, aussi appelé « d de Cohen » permet de standardiser les écarts de scores moyens entre deux populations et ainsi pouvoir les comparer entre domaines d'apprentissages.

Champ : France hors Mayotte.

Source : DEPP, Panel petite section 2021, évaluation indirecte 2022 (questionnaire papier).

qui y sont scolarisés en sixième à la rentrée 2024 ont des parents ouvriers ou inactifs contre 35 % en collège public hors éducation prioritaire et 17 % en collège privé (**fiche 6**). Les résultats des élèves dépendent fortement de leur origine sociale : ceux entrant dans des écoles et collèges de l'éducation prioritaire ont des acquis beaucoup moins solides que les autres, les difficultés scolaires et sociales étant les plus concentrées dans les établissements de l'éducation prioritaire. Les collèges, dans leur ensemble, se distinguent par de forts écarts de composition sociale, et les collèges privés accueillent des élèves d'origine sociale plus favorisée que les collèges publics, cette tendance étant croissante depuis les années 2000 (**fiche 2**). Ce lien entre milieu social et résultats scolaires s'accroît tout au long de la scolarité. Il s'observe aussi en voie professionnelle même si les différences sont moins marquées qu'en voie générale et technologique (**fiches 23 et 24**). Les inégalités sociales ne portent pas seulement sur les compétences disciplinaires mais aussi, par exemple, sur les connaissances civiques et citoyennes, la pensée créative et les qualités physiques (**fiche 32**). Ces inégalités affectent également la confiance des élèves : ceux inscrits dans les établissements les moins

favorisés sont moins nombreux que ceux des établissements les plus favorisés à considérer qu'ils ont réussi les évaluations de rentrée ou qu'ils sont prêts pour l'année à venir (fiche 30).

Pour la première fois, la DEPP décrit et analyse les trajectoires scolaires dès trois ans

Depuis 2021, la DEPP suit un panel d'élèves entrés en petite section avec pour objectif de mieux comprendre les parcours et les performances scolaires des élèves, en lien notamment avec le milieu socio-économique et familial et son environnement éducatif. Cette nouvelle enquête s'appuie sur un échantillon de 35 000 élèves scolarisés en classe de petite section à la rentrée 2021.

Le premier temps de mesure de leurs compétences a eu lieu durant le milieu de leur année de petite section, grâce à une grille d'observation remplie par leurs enseignants. Cette étude inédite a révélé des acquis plus solides pour les filles, pour les élèves nés en début d'année et pour ceux issus de milieux favorisés (fiche 20). En mathématiques, les différences entre élèves sont plus marquées selon le trimestre de naissance, tandis qu'en langage, les écarts sont plus prononcés selon le milieu social.

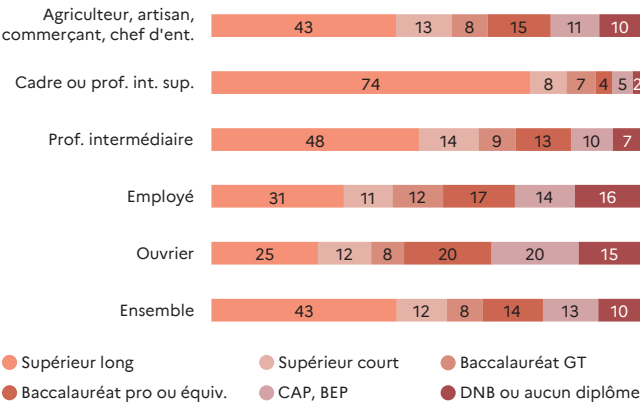
Interrogés sur leurs pratiques, les enseignants de ces élèves ont déclaré mettre fréquemment en œuvre un large éventail de pratiques pour l'enseignement du langage oral. Pour l'entrée dans le langage écrit, en revanche, certaines pratiques sont nettement plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants que d'autres. Par exemple, 82 % des enseignants utilisent fréquemment des mots très connus pour sensibiliser leurs élèves au passage de l'oral à l'écrit en nommant les lettres et en produisant leur son, tandis que la part des enseignants qui organisent des lectures en petit groupe est de 36 %. En mathématiques, les pratiques d'enseignement en petite section sont contrastées et montrent des spécificités dans la fréquence de leurs mises en œuvre : pour illustration, si 80 % des enseignants utilisent fréquemment des jeux de société impliquant des nombres, la part d'entre eux à aborder l'aspect ordinal des nombres n'est que de 58 %.

Les parcours scolaires et l'insertion professionnelle des jeunes sont aussi socialement différenciés

Selon leur origine sociale, les élèves n'empruntent pas les mêmes parcours scolaires (fiche 31), résultant de choix d'orientation socialement différenciés (fiche 33). Au lycée, les enfants de milieux favorisés sont surreprésentés dans la voie générale, qui permet un accès plus fréquent à l'enseignement supérieur. En 2024, parmi les 25-34 ans, 74 % des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur long contre 25 % des enfants d'ouvriers (fiche 38) ► figure 5.

Selon leur origine sociale, les jeunes ne sortent donc pas du système éducatif avec les mêmes diplômes et ces différences ont des conséquences sur leur insertion professionnelle. En effet, parmi l'ensemble des diplômés, le taux d'emploi est plus de deux fois plus élevé pour les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur que pour les personnes titulaires du DNB ou sans diplôme. De plus, 82 % des diplômés de l'enseignement supérieur long ont un emploi de cadre ou de profession intellectuelle supérieure contre 7 % des jeunes titulaires d'un CAP, d'un BEP, du DNB ou sans diplôme (fiche 40).

► 5 Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social des parents en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, 10 % des adultes de 25-34 ans sont diplômés du brevet ou n'ont aucun diplôme.
Note : la catégorie socioprofessionnelle d'un retraité ou d'un chômeur est celle de son dernier emploi. La profession du père est privilégiée, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent, décédé, ou n'a jamais travaillé ; données provisoires.
Champ : France, personnes âgées de 25 à 34 ans.
Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP.

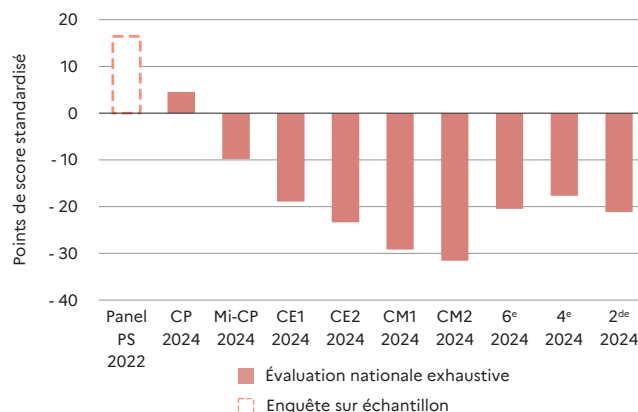
Enfin, dans la voie professionnelle, l'insertion diffère selon que les jeunes sont issus d'une formation en apprentissage ou non, mais aussi selon l'obtention ou non du diplôme, la conjoncture économique, le niveau de diplôme obtenu et la spécialisation de la formation suivie (**fiche 39**).

Très tôt, des différences filles-garçons en matière de performance scolaire, d'orientation et de confiance en soi

Dès la maternelle, les filles ont des compétences transversales plus développées que les garçons, telles qu'attendre son tour, mener une activité à son terme, ranger spontanément et trouver ses affaires (**fiche 20**). Dans la suite de la scolarité, les filles ont une meilleure réussite en français que les garçons, que ce soit dans le premier degré ou dans le second degré, ce qui est également le cas en langues alors qu'il n'y a pas de différence significative en histoire-géographie et en sciences (**fiche 34**). En mathématiques, en revanche, les meilleures performances des filles ne s'observent que jusqu'à l'entrée en CP, puis la situation s'inverse en faveur des garçons dès le milieu de cette première année d'élémentaire et les écarts se creusent jusqu'en CM2. Un écart s'observe également au collège et au lycée, mais moindre qu'en CM2 ► **figure 6**.

Au lycée, les filles s'orientent plus souvent en voie générale et technologique qu'en voie professionnelle, et *a fortiori* qu'en apprentissage (**fiche 4**). Elles sont sous-représentées dans les séries ou options scientifiques, dans toutes les voies du lycée : professionnelle, technologique et générale. Elles réussissent mieux aux examens et sortent moins souvent précocement du système scolaire que les garçons (15 % de sorties avant le baccalauréat contre 24 % pour les garçons) (**fiche 34**). Après le baccalauréat, si elles poursuivent aussi souvent leurs études que les garçons, des différences d'orientation s'observent car elles vont plus souvent à l'université et moins souvent en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et en Bachelor universitaire de technologie (BUT). Quel que soit le niveau scolaire, les filles sont globalement moins confiantes que les garçons quant à leur réussite aux évaluations, notamment en mathématiques, et ce même à résultats équivalents. Elles sont également moins confiantes pour l'année scolaire à venir que les garçons (**fiche 30**). Après le baccalauréat,

► 6 Écarts de scores entre filles et garçons en mathématiques aux évaluations nationales exhaustives de 2024



Lecture : en 2024, l'écart de scores des filles et des garçons de CP est de 4 points de score standardisé en faveur des filles en début d'année, et de 10 points en faveur des garçons en milieu d'année.

Champ : France + COM (hors Nouvelle-Calédonie et Wallis-et-Futuna) pour les évaluations nationales, France pour le Panel PS, public et privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluations nationales exhaustives de 2024 et Panel petite section 2021 (évaluation passée en début d'année 2022).

elles sont plus souvent diplômées du supérieur à la fin de leurs études initiales : 58 % d'entre elles contre 46 % des jeunes hommes (**fiche 34**).

Des différences territoriales en matière de compétences et de parcours

De fortes inégalités territoriales en compréhension de l'écrit sont perceptibles au moment des tests passés lors de la Journée défense et citoyenneté. Parmi les jeunes ayant passé ces tests en 2024, 76 % sont des lecteurs efficaces mais 13 % rencontrent des difficultés de lecture, et plus particulièrement 6 % sont considérés en situation d'illettrisme (**fiche 25**). Ces difficultés de lecture sont fréquentes dans les départements du nord de la France, dans ceux entourant l'Île-de-France et dans ceux d'Outre-mer. Les inégalités territoriales de résultats scolaires reflètent en grande partie les inégalités sociales : les résultats aux évaluations de sixième sont fortement liés au milieu social des familles de collégiens (**fiche 35**). Ce phénomène n'est cependant pas systématique : dans certains départements du

Massif central, par exemple, les collégiens ont une réussite élevée au regard des milieux sociaux. En plus des résultats scolaires et de leur milieu social, l'offre de formation à proximité du domicile des jeunes influence aussi leurs aspirations et leurs parcours. Ainsi, l'orientation en seconde générale et technologique (GT) est plus fréquente dans les départements où la majorité des élèves résident dans des communes urbaines denses et très denses, notamment parce que l'offre de formation y est davantage tournée vers des études en voie GT.

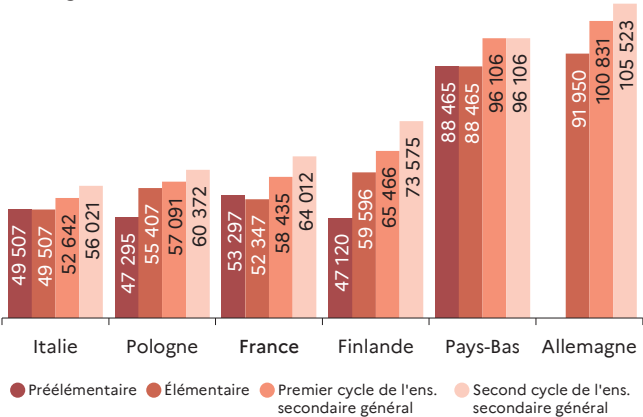
Le pouvoir d'achat et la charge de travail sont les domaines d'amélioration prioritaires, selon les personnels de l'éducation nationale

Les trois quarts des personnels de l'éducation nationale exercent des missions d'enseignement. En 2024, les effectifs augmentent légèrement (+ 1 200 enseignants) ([fiche 11](#)) après la baisse constatée depuis 2020.

Depuis 2015, la part de non-titulaires progresse davantage dans le public (+ 3,0 points) que dans le privé (+ 2,4 points), mais reste plus élevée dans le privé. Les enseignants de l'éducation nationale sont très majoritairement des femmes, tout particulièrement dans le premier degré avec neuf enseignantes sur dix. Ils sont en moyenne plus jeunes que les enseignants des 27 pays de l'UE. Si le salaire effectif des enseignants en France varie selon le niveau d'enseignement, le statut et l'ancienneté, il est en moyenne inférieur à celui perçu par les enseignants finlandais, néerlandais et allemands mais supérieur à celui perçu par les enseignants italiens et polonais ([fiche 12](#)) ► [figure 7](#).

La satisfaction professionnelle des personnels de l'éducation nationale exerçant en école ou établissement scolaire est inférieure à celle des personnes en emploi en France (6,1 contre 7,1 sur 10) tandis que leur sentiment de sens associé à la vie personnelle et professionnelle est de même niveau (7,4 pour les deux). Les perspectives de carrière (promotion, avancement, titularisation, rémunération) sont source d'insatisfaction pour les personnels de l'éducation nationale ([fiche 17](#)). Plus particulièrement, les domaines d'amélioration prioritaires sont, selon eux, le pouvoir d'achat et la charge de travail. C'est notamment le cas dans le premier degré où un enseignant sur trois estime avoir suffisamment de temps pour effectuer son travail

► 7 Salaire effectif des enseignants du secteur public âgés de 25 à 64 ans dans l'Union européenne selon le niveau d'enseignement en 2023-2024 (en dollars US, en PPA)



Lecture : le salaire effectif des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 58 435 dollars US en France en PPA en 2022 et à 100 831 dollars PPA en Allemagne en 2024.
Note : l'année de référence est l'année civile 2022 en France. Les données ne sont pas disponibles pour l'enseignement préélémentaire en Allemagne.
Champ : France hors Mayotte, ensemble des enseignants titulaires âgés de 25 à 64 ans exerçant à temps plein toute l'année dans le secteur public à chaque niveau, incluant donc les professeurs agrégés dans le second degré.
Source : OCDE, 2025, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.3, collecte commune avec le réseau européen Eurydice. Insee-Siasp pour la France ; traitement DEPP.

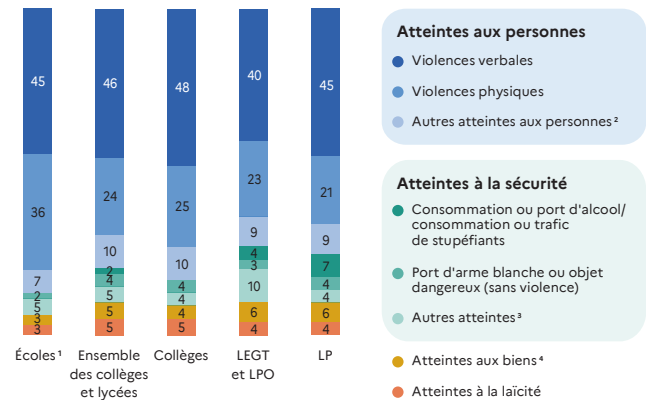
contre la moitié dans le second degré. À l'inverse, 72 % des personnels du premier degré et 49 % de ceux du second degré déclarent avoir une formation suffisante et adaptée pour effectuer leur travail. En 2023-2024, 85 % des enseignants du premier degré public ont eu accès à la formation continue, bien qu'elle soit supérieure pour ceux qui sont chargés de diriger une école. Dans le second degré public, cette part est plus faible et se porte à 68 % ([fiche 14](#)). En 2022 comme en 2018, certaines pratiques sont moins mobilisées par les enseignants au collège que d'autres, telles que celles relatives à l'utilisation pédagogique du numérique, à l'interdisciplinarité ou au développement de l'esprit critique des élèves. Les pratiques collaboratives à finalité éducative sont les plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants, telles que trouver des solutions partagées entre professionnels de l'établissement pour remédier à des besoins spécifiques d'élèves, par exemple ([fiche 16](#)).

Un climat scolaire globalement jugé comme positif par une large majorité des élèves

Neuf élèves sur dix déclarent se sentir bien dans leur école, collège ou lycée. Leur ressenti sur leur apprentissage, qui est très élevé pour les écoliers, tend à diminuer au fur et à mesure que le niveau s'élève, et notamment en voie professionnelle (**fiche 8**). Les filles déclarent moins souvent avoir « plutôt beaucoup » ou « beaucoup » d'amis que les garçons au collège et au lycée. Elles se sentent davantage en insécurité aux alentours de l'établissement ou dans les transports pour s'y rendre. Les violences signalées sont plus courantes dans les établissements du second degré que les écoles, avec en moyenne 16 incidents graves pour 1 000 élèves en 2023-2024 (contre 5 pour 1 000 élèves dans les écoles ; **fiche 7**). Ces violences sont principalement des atteintes aux personnes, notamment des violences verbales ou physiques puisque les atteintes aux biens sont moins fréquentes ► **figure 8**.

Parmi les collégiens, 7 % ont déclaré avoir subi une situation de forte multivictimation qui peut s'apparenter à du harcèlement au cours de l'année scolaire 2021-2022. Cette proportion s'élève à 3 % pour les écoliers de CM1 et CM2 en 2020-2021 et 4 % pour les élèves en lycée en 2022-2023. ■

► 8 Nature des incidents graves au cours de l'année scolaire 2023-2024 (en %)



1. À partir de l'année scolaire 2023-2024, les écoles privées sous contrat sont également couvertes par l'enquête Sivis, en plus des écoles publiques.

2. Comprend « atteinte à la vie privée (via les réseaux sociaux notamment) », « violence sexuelle », « racket », « happy slapping » et « bizutage ».

3. Comprend « port d'arme à feu (sans violence) », « suicide ou tentative de suicide », « intrusions sans violence » et « autre fait de violence ».

4. Comprend « vol », « dommage aux locaux ou au matériel » et « dommage aux biens personnels ».

Lecture : en 2023-2024, 45 % des incidents graves dans les écoles sont des violences verbales.

Champ : France, écoles et établissements publics et privés sous contrat.

Source : DEPP, enquête Sivis, 2023-2024.

La scolarisation dans le premier degré

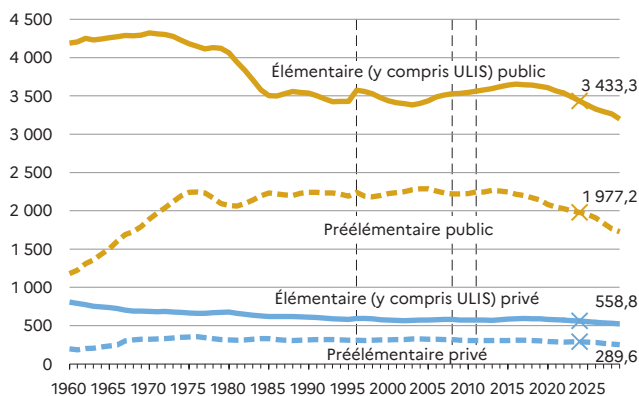
À la rentrée 2024, le nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré continue de diminuer. Cette tendance, amorcée à la rentrée 2016, devrait se poursuivre, compte tenu de l'évolution du nombre des naissances au cours des dernières années.

Dans le premier degré, les effectifs baissent depuis le milieu des années 2010

À la rentrée 2024, les écoles des secteurs public et privé sous contrat du premier degré scolarisent 6 260 600 élèves en France, soit 1,3 % de moins par rapport à 2023 (- 79 400 élèves). Cette diminution s'observe en préélémentaire (- 0,8 %), en lien avec la baisse des naissances, comme en élémentaire (- 1,5 %). Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs d'appui à la scolarisation des élèves en situation de handicap, comptent 700 élèves de plus qu'à la rentrée 2023 (+ 1,2 %) et bénéficient à 56 600 élèves, soit 18,0 % de plus qu'à la rentrée 2014 (+ 8 600 élèves) ► 1.1.

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. Par la suite, les variations s'expliquent par la taille plus ou moins importante des générations. Depuis 2016, les effectifs diminuent à chaque rentrée. Dans l'enseignement élémentaire, les variations d'effectifs résultent essentiellement des évolutions démographiques, avec

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



Lecture : à la rentrée 2024, 3 433 300 élèves sont scolarisés dans l'enseignement élémentaire public (y compris ULIS).
Note : les effectifs au-delà de 2024 sont des prévisions.

Champ : avant 1996 - France hors DROM, public + privé (sous et hors contrat) ; de 1996 à 2008 - France (hors Mayotte), public + privé (sous et hors contrat) ; France (hors Mayotte), public + privé sous contrat de 2009 à 2010 ; à partir de 2011 - France (y compris Mayotte), public + privé sous contrat.

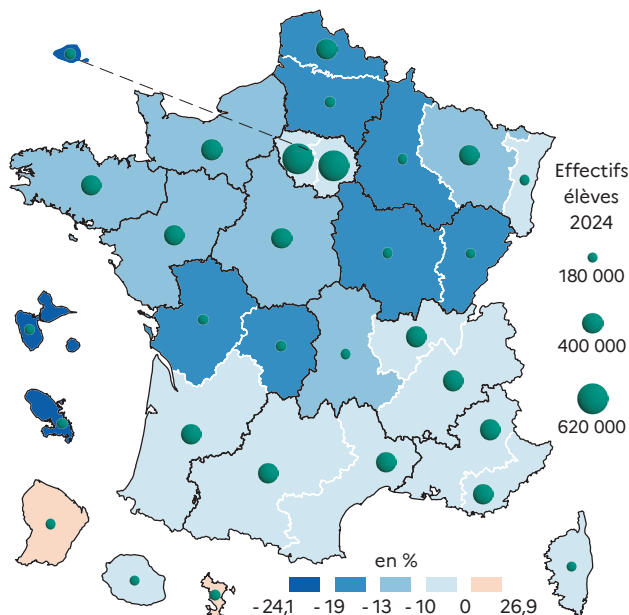
Source : DEPP, constats de rentrée du premier degré et prévisions nationales d'effectifs d'élèves du premier degré.

notamment une forte diminution entre 1960 et 1985. La baisse actuelle s'est amorcée en 2017 avec l'arrivée au CP de la génération d'enfants nés en 2011, qui marque le début du recul des naissances, avec des générations de plus en plus réduites. La baisse des effectifs devrait se poursuivre jusqu'en 2029. Ainsi, compte tenu des projections démographiques les plus récentes, le nombre d'élèves dans le premier degré baisserait au cours des cinq prochaines années et s'établirait à 5 699 800 à la rentrée 2029. Ces baisses seraient, chaque année, comprises entre 1,4 % et 2,1 %.

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

Depuis 2014, les effectifs d'élèves ont diminué de 9,7 % pour l'ensemble de la France, avec des évolutions contrastées entre académies ► 1.2. Dans l'Hexagone, les académies de Paris, Besançon et Reims ont connu des baisses de leurs effectifs supérieures à 14 % (respectivement - 19,0 %, - 15,2 % et - 14,8 %). Dans le même temps,

► 1.2 Évolution des effectifs d'élèves du premier degré entre 2014 et 2024



France : - 9,7 % et 6 260 558 élèves en 2024

Lecture : à la rentrée 2024, 30 712 élèves sont scolarisés en Martinique. Ces effectifs sont en diminution de 22,5 % depuis 2014.

Champ : France, public + privé sous contrat.

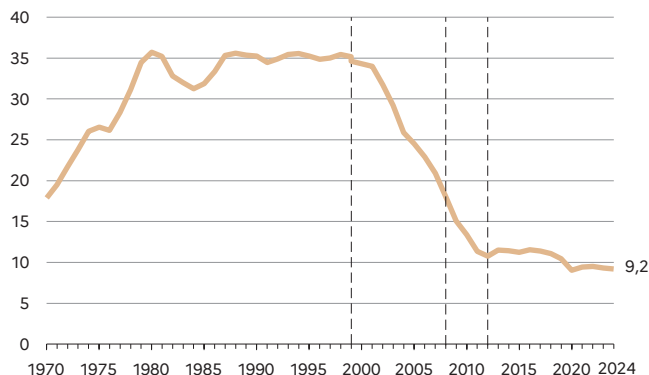
Source : DEPP, constats de rentrée du premier degré.

celles de Nice, Versailles, Créteil et Aix-Marseille ont vu leur nombre d'élèves diminuer de moins de 2 % (respectivement - 0,1 %, - 1,4 %, - 1,6 % et - 1,9 %). Les élèves dans les DROM sont moins nombreux en 2024 qu'en 2014 (- 8 500 élèves, soit une baisse de 2,8 %). Les effectifs dans les autres DROM, notamment en Martinique et en Guadeloupe, sont soumis à de fortes baisses.

Un enfant sur dix est scolarisé avant ses 3 ans

À la rentrée 2024, 9,2 % des enfants de 2 ans sont scolarisés ► 1.3. Le taux de scolarisation des enfants de 2 ans est en légère baisse par rapport à la rentrée précédente. Ce taux avait fortement augmenté dans les années 1970 jusqu'à atteindre 35 % au début des années 1980. Entre 1999 et 2012, il a été divisé par trois, la politique de scolarisation dans l'enseignement préélémentaire favorisant l'accueil des enfants de 3 à 5 ans dans un contexte de hausse démographique. Ce taux s'est ensuite stabilisé autour de 11 % jusqu'en 2018, avant d'amorcer une baisse à la rentrée 2019 – date d'entrée en vigueur de l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans – jusqu'à atteindre 9,1 % à la rentrée 2020, année de la crise sanitaire de Covid-19. Depuis la rentrée 2021, ce taux est stable à un niveau légèrement supérieur à 9 %.

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



Lecture : à la rentrée 2024, 9,2 % des enfants de 2 ans sont scolarisés.

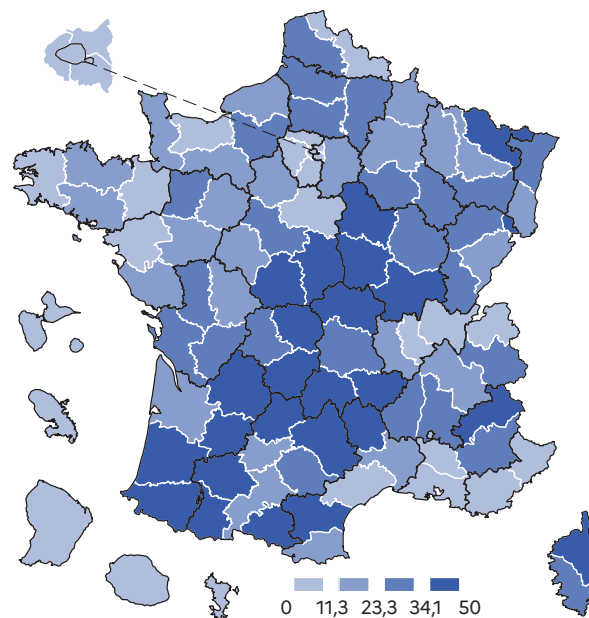
Champ : France hors DROM, public + privé sous et hors contrat avant 1999 ; France (hors Mayotte), public + privé sous et hors contrat de 1999 à 2008 ; France (hors Mayotte), public + privé sous contrat de 2009 à 2012 ; France (y compris Mayotte), public + privé sous contrat à partir de 2013.

Source : DEPP, constats de rentrée du premier degré ; Insee, estimations démographiques, traitement DEPP.

Les écoles sont plus fréquemment de petite taille dans les départements les plus ruraux

Un cinquième des écoles comprennent deux classes ou moins (18 %). Les départements du Lot, de l'Aveyron, de la Nièvre, de la Creuse et de l'Ariège comptent les plus fortes proportions de « petites » écoles ► 1.4. Elles y représentent entre 47 % et 50 % de l'ensemble des écoles. À l'inverse, la Martinique, la Seine-Saint-Denis, Paris, les Hauts-de-Seine, le Val-de-Marne et Mayotte comptent moins de 1 % de « petites » écoles. ■

► 1.4 Part des écoles de deux classes ou moins par département en 2024 (en %)



France : 18,4 %

Lecture : à la rentrée 2024, 11,3 % des écoles du premier degré du département de l'Ain comptent deux classes ou moins.

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, constat de rentrée du premier degré.

POUR EN SAVOIR PLUS

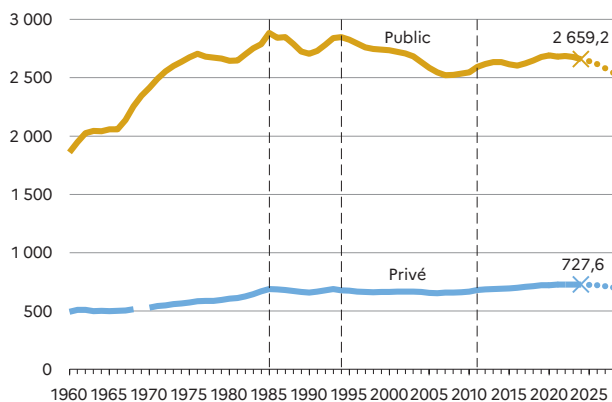
- Brun L., Croguennec Y., Jolivet S., 2024, « 6,262 millions d'élèves scolarisés à la rentrée 2024 », *Note d'Information*, n° 24.41, DEPP.
- Croguennec Y., 2025, « Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré : la baisse devrait se poursuivre jusqu'en 2029 », *Note d'Information*, n° 25.12, DEPP.

Par rapport à 2023, les effectifs de collégiens ont diminué de 17 900 élèves à la rentrée 2024. Cette baisse préfigure une diminution constante d'effectifs aux rentrées suivantes en lien avec l'arrivée au collège de générations moins nombreuses. Sur dix ans, la baisse est plus importante dans les académies de Martinique et de Guadeloupe. À l'échelle nationale, la mixité sociale entre collèges a relativement peu varié depuis dix ans mais l'écart entre les secteurs public et privé s'est creusé, ce dernier devenant de plus en plus favorisé socialement.

Une baisse des effectifs de collégiens en 2024 qui s'accroît et devrait perdurer lors des rentrées suivantes

Depuis 1960, le nombre total de collégiens a augmenté de moitié. En 2024, 3 386 800 élèves sont scolarisés au collège : 2 659 200 dans le secteur public et 727 600 dans le secteur privé. Pour autant, le nombre de collégiens recule depuis 2022 : - 6 700 élèves entre 2022 et 2023 et - 18 000 entre 2023 et 2024. En 2024, la diminution affecte avant tout le secteur public (- 18 600 élèves soit - 0,7 %) tandis que les effectifs du secteur privé sous contrat se maintiennent (+ 600 élèves, + 0,1 %) ▶ 2.1. Les effectifs de collégiens devraient diminuer de manière continue et sur un rythme de plus en plus prononcé au cours des prochaines rentrées, y compris dans le secteur privé. Cette baisse est consécutive à l'entrée au collège des générations qui sont

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



Lecture : à la rentrée 2024, 2 659 200 élèves poursuivent une formation au collège dans un établissement public.
Note : les effectifs au-delà de 2024 sont des prévisions.

Champ : avant 1985 - France hors DROM, public + privé (sous et hors contrat) ; de 1985 à 1994 - France (y compris Mayotte à compter de 2011), public + privé (sous et hors contrat) ; à partir de 1994 - France (y compris Mayotte à compter de 2011), public + privé sous contrat.

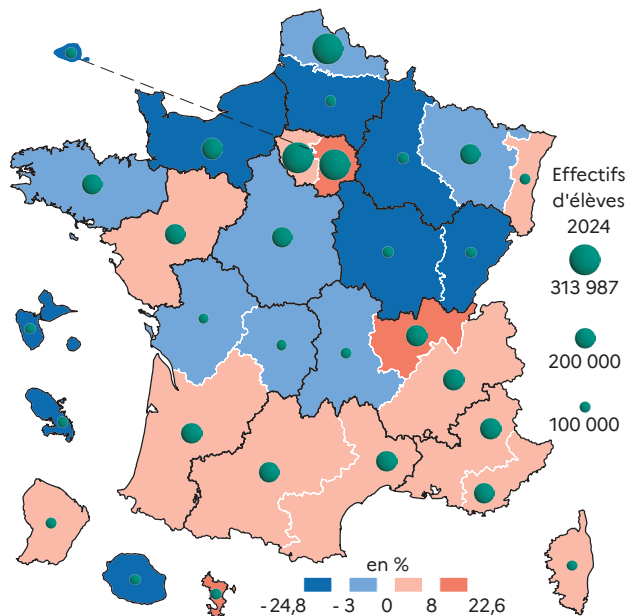
Source : DEPP, système d'information Scolarité.

nées entre 2014 et 2018, moins nombreuses que celles qui sont nées entre 2009 et 2013.

Sur dix ans, une évolution contrastée entre académies

Sur dix ans, les effectifs de collégiens à la rentrée 2024 progressent de 1,8 %. Dans l'Hexagone, 13 académies enregistrent des baisses de leurs effectifs dont, notamment, celles de Paris, Dijon et Reims, supérieures à 4 %. À l'inverse, les académies de Versailles, Créteil et Lyon connaissent des augmentations significatives, supérieures à 7,5 % ▶ 2.2. Dans les DROM, les effectifs de collégiens baissent de 4,9 % entre 2014 et 2024 avec des disparités très importantes. À Mayotte et en Guyane, ils augmentent très fortement (respectivement + 22,6 % et + 7,6 %) alors qu'ils baissent nettement en Martinique et en Guadeloupe (- 24,8 % et - 22,5 %) et plus modestement à La Réunion (- 4,9 %).

▶ 2.2 Évolution des effectifs des formations en collège entre 2014 et 2024



France : + 1,8 % et 3 386 832 élèves en 2024

Lecture : à la rentrée 2024, 151 229 élèves sont scolarisés en collège dans l'académie d'Aix-Marseille, soit + 6,4 % comparé à la rentrée 2014.

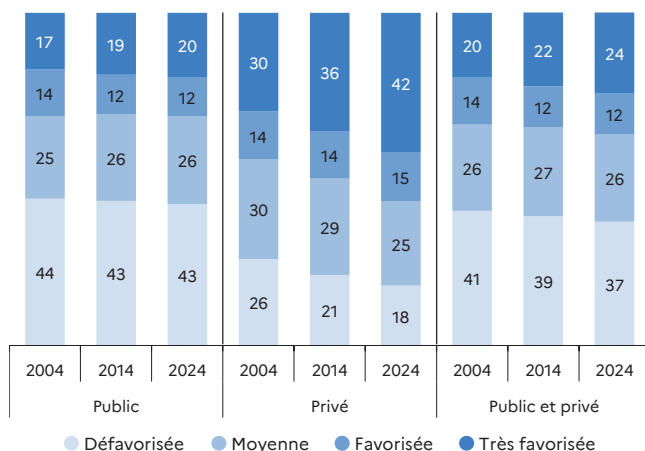
Champ : France, public + privé sous contrat (y compris EREA).

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

De plus en plus d'élèves d'origine sociale favorisée dans les établissements privés

Sur l'ensemble des élèves scolarisés au collège, 37 % sont issus d'une catégorie sociale défavorisée et 36 % d'une catégorie sociale favorisée ou très favorisée. Les établissements du secteur privé scolarisent davantage d'élèves d'origine sociale favorisée ou très favorisée (57 %) que ceux du secteur public (32 %). Cette surreprésentation s'est accentuée entre 2004 et 2024 : la part d'élèves de catégorie sociale très favorisée a augmenté de 12 points de pourcentage dans les collèges privés, contre + 3 points dans les collèges publics ▶ 2.3.

2.3 Répartition des collégiens selon leur origine sociale aux rentrées 2004, 2014 et 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, parmi les élèves suivant une formation en collège dans le secteur public, 43 % sont d'origine sociale défavorisée et 20 % d'origine sociale très favorisée.

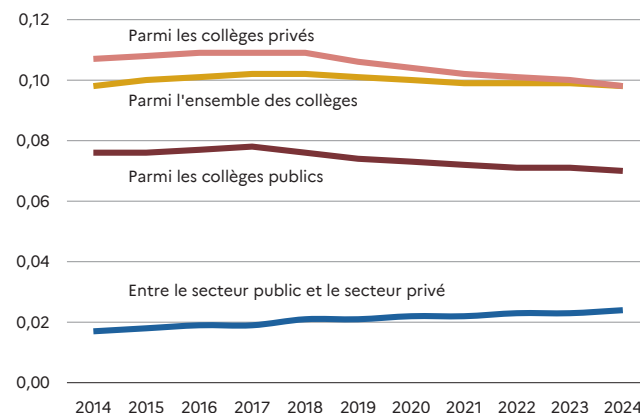
Champ : France, public + privé sous contrat (y compris EREA).

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

Une ségrégation sociale entre collèges stable au niveau national sur une longue période

Les disparités entre établissements en matière de composition sociale peuvent être mesurées par un indicateur de ségrégation, l'indice d'entropie. Cet indicateur varie entre 0 et 1. Lorsqu'il est proche de 1, cela signifie que les écarts sociaux entre établissements sont très importants et qu'au sein de chaque établissement, la diversité des milieux sociaux représentés est plutôt faible. Lorsque l'indicateur est proche de 0, cela indique que les écarts

2.4 Évolution de l'indice d'entropie des collèges par secteur et entre les deux secteurs d'enseignement entre 2014 et 2024



Lecture : en 2024, pour l'ensemble des collèges de France, l'indice d'entropie, qui résume les disparités de composition sociale entre les collèges, est de 0,098.

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

sociaux entre établissements sont moins importants et que la composition sociale de chaque établissement est proche de celle de l'ensemble des collèges français, avec ainsi une plus grande mixité sociale entre les établissements ▶ 2.4.

La stabilité du niveau de ségrégation pour l'ensemble des collèges masque des évolutions plus marquées lorsque l'indice est décomposé selon les secteurs public et privé. D'une part, la ségrégation parmi les collèges publics suit une tendance à la baisse depuis 2018, après une période de stagnation, tout comme pour les collèges privés. D'autre part, l'indice d'entropie entre secteurs public et privé, qui permet de comparer la composition sociale de l'ensemble des collèges publics à celle de l'ensemble des collèges privés, est en augmentation depuis 2014. Cela signifie que la composition sociale des collèges publics diffère de plus en plus de celle des collèges privés dans leur ensemble. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

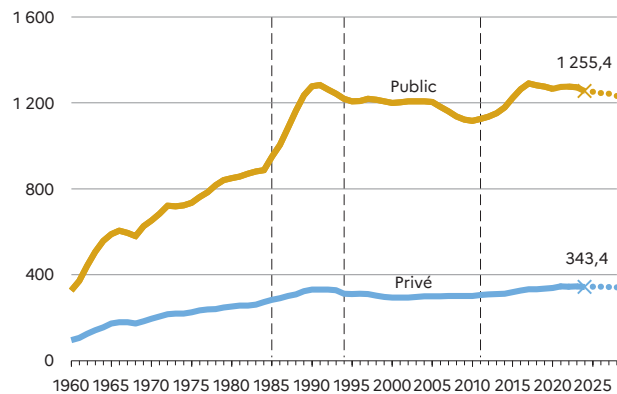
- Dauphin L., Dieusaert P., Juzdzewski L., Miconnet N., 2024, « 5,636 millions d'élèves sont scolarisés dans le second degré à la rentrée 2024 », *Note d'Information*, n° 24.42, DEPP.
- Miconnet N., 2025, « Prévision des effectifs du second degré pour les années 2025 à 2029 », *Note d'Information*, n° 25.13, DEPP.
- Piquemal L., 2024, « Évolution de la mixité sociale des collèges », *Note d'Information*, n° 24.19, DEPP.

En 2024, avec 20 000 lycéens de moins qu'en 2023, les effectifs d'élèves dans les formations générales et technologiques sont en baisse. Compte tenu de la démographie des élèves, la tendance à la diminution des effectifs devrait se poursuivre au cours des prochaines années. La voie générale représente en 2024 trois quarts des effectifs de première ou terminale en lycée général et technologique. Les élèves d'origine sociale favorisée sont surreprésentés dans la voie générale ainsi que dans le secteur privé sous contrat.

Une baisse sensible du nombre de lycéens en 2024

À la rentrée 2024, les voies générale et technologique (GT) scolarisent 1 598 800 lycéens, dont 1 255 400 dans un établissement public et 343 400 dans un établissement privé sous contrat ► **3.1**. Depuis 1960, ce nombre a 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 évolutions des effectifs alternent des périodes de hausse et de baisse. Pour autant, la baisse de 20 000 élèves mesurée entre 2023 et 2024 est importante. Elle touche à la fois les effectifs des secteurs public et privé. Ainsi, dans les établissements publics le nombre total d'élèves a diminué de 16 800 lycéens, soit une baisse de 1,3 %. Les effectifs du secteur privé ont quant à eux diminué de 3 200 élèves, soit une baisse de 0,9 %. Compte tenu de la démographie des élèves, la

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



Lecture : à la rentrée 2024, 1 255 400 élèves poursuivent une formation en voies générale ou technologique dans un lycée public et 343 400 dans un établissement privé sous contrat.

Champ : avant 1985 - France hors DROM, public + privé (sous et hors contrat) ; de 1985 à 1994 - France (y compris Mayotte à compter de 2011), public + privé (sous et hors contrat) ; à partir de 1994 - France (y compris Mayotte à compter de 2011), public + privé sous contrat.

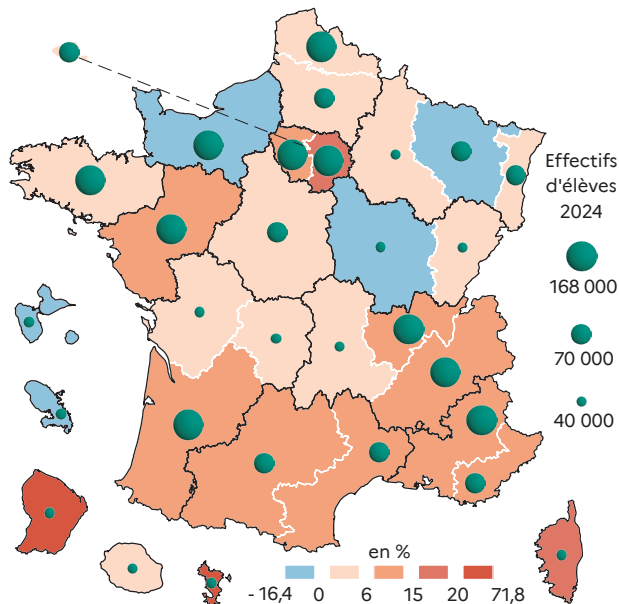
Source : DEPP, système d'information Scolarité.

baisse des effectifs en filière générale et technologique devrait se poursuivre dans les prochaines années. Dans le secteur privé, après une relative stabilité entre 2025 et 2027, le nombre de lycéens devrait également reculer à compter de 2028.

Sur dix ans, les effectifs augmentent dans la plupart des académies

Depuis 2014, le nombre de lycéens en voie GT a progressé de 7,2 %. Dans l'Hexagone, les académies de Créteil, de Versailles et de Corse ont connu des hausses de leurs effectifs dépassant 14 %. À l'inverse, seules celles de Nancy-Metz, de Dijon et de Normandie affichent des baisses respectives de 3,5 %, 2,8 % et 0,7 % ► **3.2**. Dans les DROM, le nombre de lycéens a fortement progressé en dix ans (+ 8,9 %, soit 5 300 élèves supplémentaires). Cette hausse est portée par Mayotte (+ 71,8 %) et la Guyane (+ 30,7 %) alors que les effectifs baissent fortement en Martinique (- 16,4 %) et en Guadeloupe (- 8,6 %).

► 3.2 Évolution des effectifs d'élèves des formations en lycée GT entre 2014 et 2024



France : 7,2 % et 1 598 774 élèves en 2024

Lecture : à la rentrée 2024, 72 670 élèves sont scolarisés en lycée général et technologique dans l'académie d'Aix-Marseille à la rentrée 2024, soit + 9,8 % par rapport à la rentrée 2014.

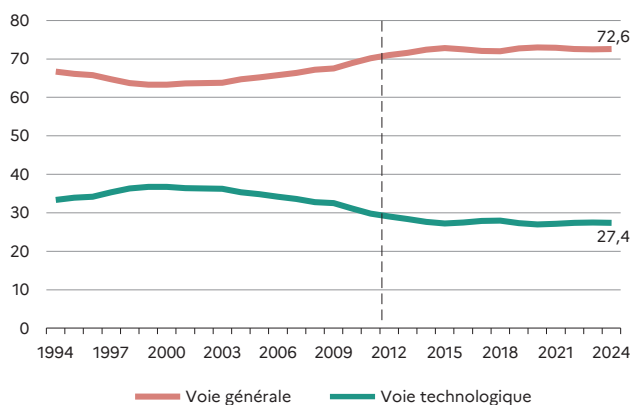
Champ : France, public + privé sous contrat (y compris EREA).

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

Un quart des élèves des formations GT en voie technologique

À la rentrée 2024, 73 % des élèves de première ou terminale en lycée GT suivent la voie générale et 27 % la voie technologique. Ils étaient respectivement 67 % et 33 % en 1994 ► 3.3. Après une diminution entre 1994 et 1999 où la part de lycéens généraux atteint jusqu'à 63 %, le poids de la voie générale augmente jusqu'en 2014 puis varie entre 72 % et 73 % depuis. La hausse observée de la voie générale depuis 1999 est plus marquée dans le secteur privé (80 % de lycéens généraux en 2024, contre 65 % en 1999) que dans le secteur public (71 % de lycéens généraux en 2024, contre 63 % en 1999) ► 3.5 web.

3.3 Évolution du poids de la voie générale et de la voie technologique (en %)



Lecture : en 2024, 72,6 % des élèves de première et terminale générale et technologique sont en voie générale et 27,4 % en voie technologique.

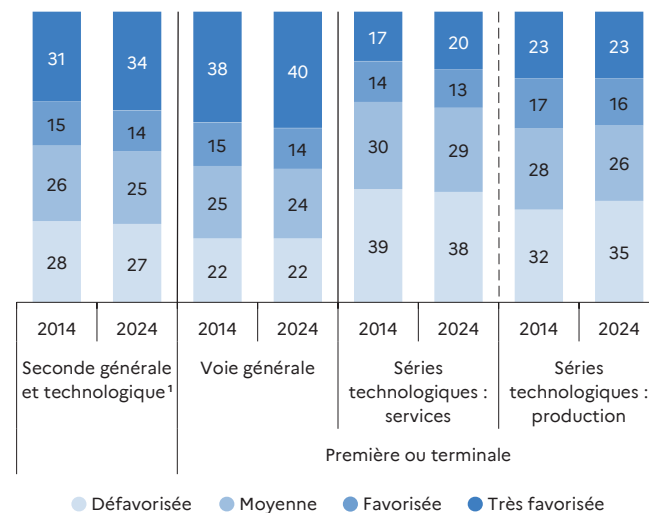
Champ : France (Mayotte à partir de 2011), public + privé sous contrat (y compris EREA).

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

Les élèves d'origine sociale favorisée surreprésentés dans la voie générale

En 2024, parmi les élèves suivant une formation en lycée GT, 27 % sont d'origine sociale défavorisée et 35 % d'origine sociale très favorisée ► 3.4. Cette répartition est comparable à celle de 2014. Les élèves de première ou terminale en voie générale sont plus souvent d'origine sociale très favorisée (40 % contre 20 % en série technologique des services et 23 % en série technologique de la production). Quelle que soit la voie considérée, les élèves scolarisés dans un établissement privé sous contrat sont plus souvent d'origine sociale favorisée ou très favorisée ► 3.6 web. ■

3.4 Répartition des lycéens GT selon leur origine sociale lors des rentrées 2014 et 2024 (en %)



1. Y compris les classes préparatoires à la classe de seconde en 2024.

Lecture : en 2024, 27 % des élèves de seconde générale et technologique ou de classe préparatoire à la seconde sont d'origine sociale défavorisée, contre 28 % en 2014.

Champ : France, public + privé sous contrat (y compris EREA).

Source : DEPP, système d'information Scolarité.

POUR EN SAVOIR PLUS

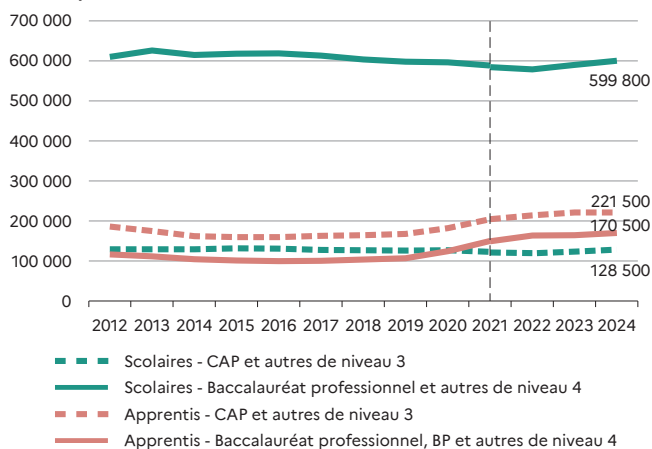
- Dauphin L., Dieusaert P., Juzdzewski L., Miconnet N., 2024, « 5,636 millions d'élèves sont scolarisés dans le second degré à la rentrée 2024 », *Note d'Information*, n° 24.42, DEPP.
- Miconnet N., 2025, « Prévision des effectifs du second degré pour les années 2025 à 2029 », *Note d'Information*, n° 25.13, DEPP.

Au sein de la formation professionnelle dans le second degré, deux tiers des jeunes sont inscrits dans la voie scolaire au lycée et un tiers sont en apprentissage. La part d'apprentis varie selon le niveau, le diplôme et la spécialité préparés. La moitié des apprentis préparent un CAP tandis que 82 % des lycéens professionnels préparent un baccalauréat et 18 % un CAP. Les apprentis ont des profils différents de leurs homologues de la voie scolaire.

Plus d'un million d'élèves ou d'apprentis suivent une formation professionnelle

À la rentrée 2024, 1 120 300 élèves suivent une formation professionnelle dans le secondaire : 728 300 sont scolarisés dans un lycée professionnel (y compris agricole) public ou privé et 392 000 dans un centre de formation d'apprentis (CFA) ▶ 4.1. En dix ans, le nombre de jeunes inscrits dans la voie professionnelle a augmenté de 10,9 %, soit 109 800 de plus. Dans le détail, le nombre d'élèves inscrits dans la voie scolaire a diminué de 2,0 %, soit 15 200 élèves de moins. Cette baisse concerne principalement les formations de niveau 4 (baccalauréat professionnel et diplômes équivalents ; - 2,4 %), tandis que celles de niveau 3 (CAP et équivalents) restent globalement stables. *A contrario*, les effectifs d'apprentis ont augmenté de 46,8 % sur la même période, soit 124 900 apprentis de plus. Cette hausse est plus marquée pour le niveau 4 : + 62,5 %, contre + 36,6 % pour le niveau 3.

4.1 Évolution des effectifs d'élèves et d'apprentis dans l'enseignement professionnel selon le niveau de formation



Lecture : à la rentrée 2024, 599 800 élèves sous statut scolaire sont inscrits en baccalauréat professionnel ou dans une autre formation de niveau 4.

Note : à partir de 2021, la méthodologie a été révisée. La rupture de série n'a pas d'impact sur les effectifs d'apprentis. Dans la voie scolaire, l'impact sur les évolutions est de moins de 1 point.

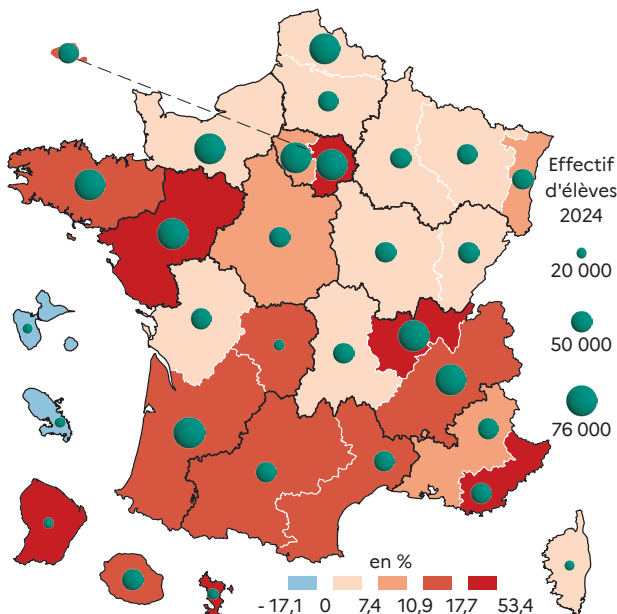
Champ : France, public + privé sous contrat, y compris l'enseignement agricole.

Source : DEPP, SI Sclarité, SIFA ; ministère chargé de l'agriculture, SI Safran.

Des évolutions académiques variables

Entre 2014 et 2024, si, au niveau national, les effectifs dans les formations professionnelles sont en hausse, les évolutions sont contrastées selon les académies ▶ 4.2. En Martinique et en Guadeloupe, la progression des effectifs en apprentissage ne compense pas la baisse mesurée dans la voie scolaire. Pour certaines académies, notamment celles situées au nord de la France comme Lille, Normandie et Nancy-Metz, la nette augmentation des effectifs en apprentissage conjuguée à la baisse modérée du nombre d'élèves en voie scolaire se traduit par une légère augmentation des effectifs. Cette augmentation est plus marquée dans d'autres académies, situées majoritairement au sud-ouest de la France, comme Bordeaux, Toulouse, Limoges ou Poitiers. Enfin, les académies de Guyane et de Mayotte enregistrent des hausses importantes d'effectifs grâce à la progression significative du nombre d'élèves en voie scolaire tandis que celles de Créteil, Nantes, Lyon et Nice voient leur nombre d'apprentis croître fortement.

4.2 Évolution des effectifs d'élèves et d'apprentis dans les formations professionnelles entre 2014 et 2024



France : 10,9 % et 1 120 543 élèves en 2024

Lecture : en 2024-2025, 27 819 élèves sous statut scolaire et apprentis étaient inscrits dans une formation professionnelle dans l'académie de Paris, soit une hausse de 14,5 % par rapport à l'année scolaire 2014-2015.

Champ : France, public + privé sous contrat, y compris l'enseignement agricole.

Source : DEPP, SI Sclarité, SIFA ; ministère chargé 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 deux tiers des jeunes inscrits en voie professionnelle. La proportion de jeunes sous statut scolaire est majoritaire parmi ceux qui préparent un baccalauréat professionnel puisqu'un élève sur dix préparant ce diplôme est en apprentissage en 2024 ► 4.3. Le diplôme du brevet professionnel se prépare uniquement en apprentissage. Parmi les jeunes préparant un CAP, ils sont six sur dix à être en apprentissage. L'apprentissage est la voie majoritaire pour les CAP des spécialités de production (65 %) mais pas pour celles des services (47 %). En 2024, la moitié des jeunes en apprentissage préparent un CAP ou un diplôme de niveau équivalent, contre 18 % de ceux en voie scolaire, qui préparent majoritairement un baccalauréat. Entre 2014 et 2024, la part de jeunes en apprentissage a augmenté dans toutes les formations (+ 9 points). Le poids croissant de l'apprentissage est très lié, ces dernières années, à la mise en application de la loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel.

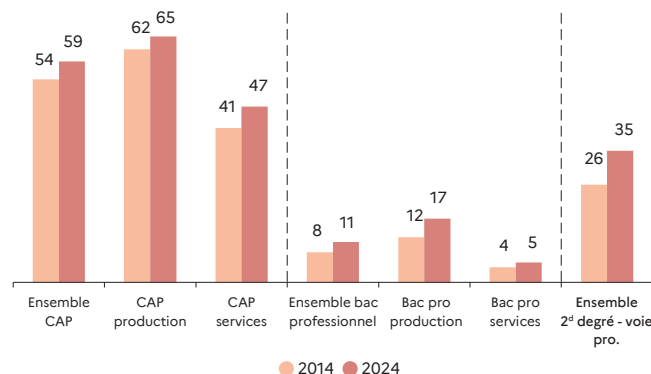
Des profils différents entre la voie scolaire et l'apprentissage

Dans l'ensemble de la voie professionnelle, les jeunes femmes sont minoritaires : elles représentent 40 % des effectifs en 2024, proportion en légère baisse par rapport à 2014 ► 4.4. Les apprentis présentent, à l'entrée de la formation, des caractéristiques qui les distinguent de leurs homologues de la voie scolaire. Parmi les élèves qui entrent en CAP, les différences sociodémographiques entre apprentis et lycéens professionnels sont nettes : l'apprentissage accueille moins de filles, moins d'élèves issus de familles immigrées et davantage d'enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. Les élèves issus de Segpa y sont moins représentés (Barhoumi, 2024). La voie scolaire est plus féminisée que l'apprentissage avec de forts contrastes selon les spécialités. En 2024, 44 % des élèves en voie professionnelle scolaire sont des filles, contre 33 % dans l'apprentissage. Néanmoins, la part des filles s'est accrue depuis 2014 dans l'apprentissage (+ 4 points) alors qu'elle a légèrement diminué dans la voie scolaire (- 1 point).

L'augmentation de la part des filles dans l'apprentissage se concentre surtout dans les filières de production qui voient leurs effectifs quasiment doubler sur la période. À l'inverse, si le nombre de filles est en hausse dans les filières des services, leur part est en baisse depuis 2014 (- 9 points).

Malgré ces évolutions, en 2024, les filles sont majoritaires dans les spécialités des services et restent nettement minoritaires dans les spécialités de production. ■

► 4.3 Part des apprentis selon le niveau de formation et le secteur de spécialité en 2014 et en 2024 (en %)



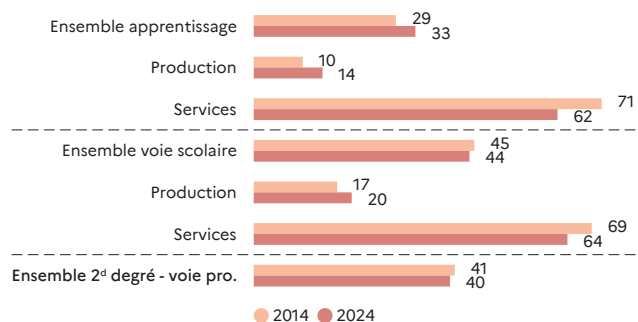
Lecture : en 2024, 59 % des jeunes préparant un CAP le font sous statut d'apprenti.

Note : à partir de 2021, la méthodologie a été révisée. La rupture de série n'a pas d'impact sur les effectifs d'apprentis. Dans la voie scolaire, l'impact sur les évolutions est de moins de 1 point.

Champ : France, public + privé sous contrat, y compris l'enseignement agricole.

Source : DEPP, SI Sclarité, SIFA ; ministère chargé de l'agriculture, SI Safran.

► 4.4 Part des filles selon la formation et le secteur de spécialité en 2014 et en 2024 (en %)



Lecture : en 2024-2025, 33 % des apprentis inscrits dans des formations professionnelles du second degré sont des filles.

Champ : France, public + privé sous contrat, y compris l'enseignement agricole.

Source : DEPP, SI Sclarité, SIFA ; ministère chargé de l'agriculture, SI Safran.

POUR EN SAVOIR PLUS

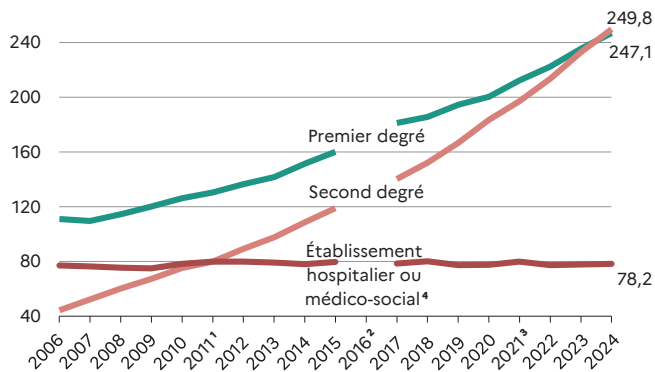
- Barhoumi M., 2024, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire est fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale des élèves », *Note d'Information*, n° 24.05, DEPP.
- Dauphin L., Dieusaert P., Juzdzewski L., Miconnet N., 2024, « Les effectifs dans le second degré : 5,636 millions d'élèves scolarisés à la rentrée 2024 », *Note d'Information*, n° 24-42, DEPP.
- Demongeot A., Orzoni M., 2025, « L'apprentissage au 31 décembre 2024 », *Note d'Information*, n° 25-44, DEPP.

Depuis 2006, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ont triplé. Le mode de scolarisation et le parcours de ces élèves dans le système scolaire sont étroitement liés à la nature de leur trouble.

Chaque année, une progression soutenue des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire

À la rentrée 2024, 563 300 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement hospitalier ou médico-social, contre 232 300 en 2006 ▶ 5.1. Parmi eux, 86 % le sont exclusivement en milieu ordinaire, 12 % exclusivement en établissement hospitalier ou médico-social et 2 % en scolarité partagée. Depuis la première mise en œuvre de la loi de 2005 à la rentrée 2006 relative à l'égalité des droits et des chances, les effectifs d'élèves scolarisés dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux sont stables alors qu'ils connaissent, en milieu ordinaire, une progression annuelle moyenne de 4 % dans le premier degré et de 10 % dans le second degré.

5.1 Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap (en milliers)



1. À partir de 2011, seuls les élèves qui font l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS, instauré par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005) sont recensés, les élèves qui bénéficient d'un projet d'accueil individualisé (PAI) ne faisant plus partie du champ de l'enquête.

2. Données manquantes en raison d'une grève administrative des enseignants référents.

3. Y compris les élèves scolarisés en unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA) à partir de 2021.

4. Hors enfants accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

Lecture : à la rentrée 2024, 247 100 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans le premier degré.

Note : les élèves scolarisés dans les établissements médico-sociaux et hospitaliers sont comptabilisés hors Mayotte. Les effectifs prennent en compte les élèves en scolarité partagée, qui représentent 2 % du total des élèves en situation de handicap scolarisés.

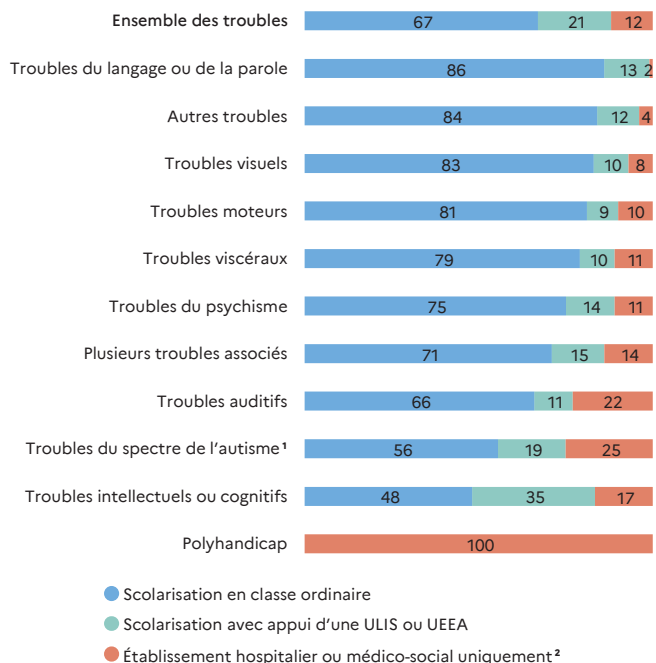
Champ : France (Mayotte à partir de 2012), public + privé (sous contrat et hors contrat).

Source : DEPP et DGESCO, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves bénéficiant d'un PPS scolarisés en milieu ordinaire dans les établissements du premier degré et du second degré relevant du ministère chargé de l'éducation nationale. DEPP, enquête n° 32 relative aux élèves scolarisés dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux relevant du ministère chargé de la santé.

Les modes de scolarisation diffèrent nettement selon la nature des troubles ▶ 5.2. Parmi les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles autres, des troubles visuels, ou des troubles moteurs, plus de huit sur dix sont scolarisés en classe ordinaire.

Les élèves présentant des troubles du psychisme, plusieurs troubles associés, des troubles auditifs ou des troubles du spectre de l'autisme sont également majoritairement scolarisés en classe ordinaire. Leur part est toutefois plus faible (entre 56 % et 75 % des élèves selon le trouble) et la part d'entre eux scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social varie entre 11 % et 25 %.

5.2 Mode de scolarisation des élèves en situation de handicap selon la nature du trouble en 2024-2025 (en %)



● Scolarisation en classe ordinaire

● Scolarisation avec appui d'une ULIS ou UEEA

● Établissement hospitalier ou médico-social uniquement²

1. Les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), figurent également dans les catégories principales de troubles du fait des manifestations diverses des TSA (troubles cognitifs, troubles psychiques, troubles associés, etc.).

2. Hors enfants accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

Lecture : à la rentrée 2024, 86 % des élèves présentant des troubles du langage ou de la parole sont scolarisés dans une classe ordinaire.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux peuvent légèrement être différents de 100 %.

Champ : France (Mayotte à partir de 2012), public + privé (sous contrat et hors contrat).

Source : DEPP et DGESCO, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves bénéficiant d'un PPS scolarisés en milieu ordinaire dans les établissements du premier degré et du second degré relevant du ministère chargé de l'éducation nationale. DEPP, enquête n° 32 relative aux élèves scolarisés dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux relevant du ministère chargé de la santé.

La moitié des élèves présentant des troubles intellectuels ou cognitifs fréquentent une classe ordinaire (48 %). Ils sont 35 % à bénéficier de l'appui d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et 17 % à être scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social. Enfin, compte tenu de leurs besoins particuliers, les enfants présentant un polyhandicap sont exclusivement scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social.

À 17 ans, la moitié des élèves en situation de handicap sont scolarisés dans la voie professionnelle

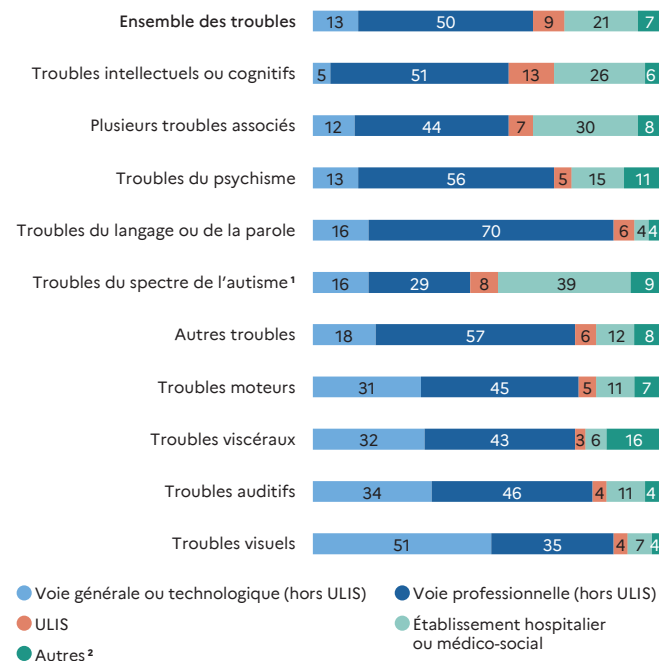
À 17 ans, lors de l'année scolaire 2022-2023, 72 % des élèves en situation de handicap nés en 2005 sont scolarisés en milieu ordinaire : 13 % en voie générale ou technologique, 50 % en voie professionnelle et 9 % en ULIS ▶ 5.3. Par ailleurs, 21 % des élèves sont scolarisés en établissement médico-social tandis que 7 % sont dans d'autres situations (élèves scolarisés à domicile, partis à l'étranger, non scolarisés ou décédés).

Les situations scolaires évoluent de façon très différente en fonction de la nature des troubles. À 17 ans, la moitié des élèves présentant des troubles visuels sont scolarisés dans la voie générale ou technologique.

Parmi ceux présentant des troubles visuels, des troubles auditifs ou des troubles du langage et de la parole, huit élèves sur dix suivent une formation professionnelle, générale ou technologique. Ces formations concernent les trois quarts des élèves présentant des troubles moteurs ou viscéraux. Les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles du psychisme ou des troubles intellectuels et cognitifs sont majoritairement scolarisés dans la voie professionnelle (respectivement 70 %, 56 % et 51 %) et sont rarement scolarisés dans la voie générale ou technologique (respectivement 16 %, 13 % et 5 %).

La part d'élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social est la plus élevée parmi ceux présentant des troubles du spectre de l'autisme ou plusieurs troubles associés (respectivement 39 % et 30 %). Ce mode de scolarisation concerne également une part conséquente des enfants présentant des troubles intellectuels ou cognitifs (26 %) ou des troubles du psychisme (15 %). ■

5.3 Situation scolaire à 17 ans des élèves en situation de handicap nés en 2005 selon la nature du trouble en 2022-2023 (en %)



1. Les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) figurent également dans les catégories principales de troubles du fait des manifestations diverses des TSA (troubles cognitifs, troubles psychiques, troubles associés, etc.).

2. Sont rassemblés dans « autres » les élèves scolarisés à domicile, partis à l'étranger, non scolarisés ainsi que ceux qui sont décédés.

Lecture : en 2022-2023, 45 % des élèves atteints de « troubles moteurs » sont scolarisés en voie professionnelle (hors ULIS) à 17 ans et 11 % dans un établissement hospitalier ou médico-social.

Champ : France, public + privé (sous contrat et hors contrat).

Source : DEPP, panel d'élèves en situation de handicap nés en 2005.

POUR EN SAVOIR PLUS

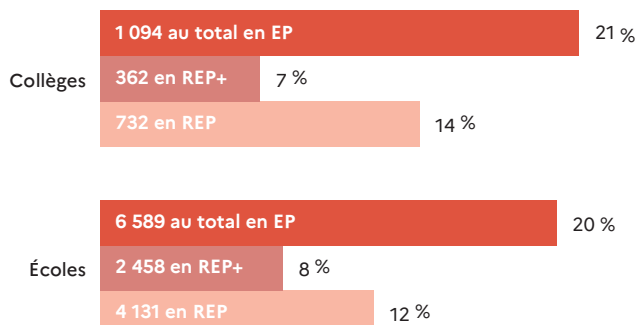
- Dauphin L., Jolivet S., Prouchandy P., 2022, « Élèves en situation de handicap », *Documents de travail de la DEPP*, série « Synthèse », n° 21.S01, DEPP [mise à jour en avril 2024].
- Le Laidier S., 2018, « Les enseignants accueillent des élèves en situation de handicap », *Note d'Information*, n° 18.26, DEPP.
- Le Laidier S., 2017, « Les enfants en situation de handicap : parcours scolaire à l'école et au collège », *Éducation & formations*, n° 95, DEPP.

L'éducation prioritaire (EP) regroupe un cinquième des écoliers et collégiens du secteur public. Ces élèves appartiennent beaucoup plus souvent aux catégories sociales défavorisées et maîtrisent moins bien les compétences de base en début de CP. En fin de troisième, les élèves de l'éducation prioritaire s'orientent plus souvent vers la voie professionnelle.

Un collégien et un écolier sur cinq en éducation prioritaire

À la rentrée 2024, un écolier du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire : 8 % sont scolarisés dans une école en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) et 12 % dans une école en réseau d'éducation prioritaire (REP). Un collégien du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire : 7 % sont scolarisés dans un collège en REP+ et 14 % dans un collège en REP ▶ 6.1.

▶ 6.1 Nombre d'établissements et proportion d'élèves en EP dans le secteur public à la rentrée 2024



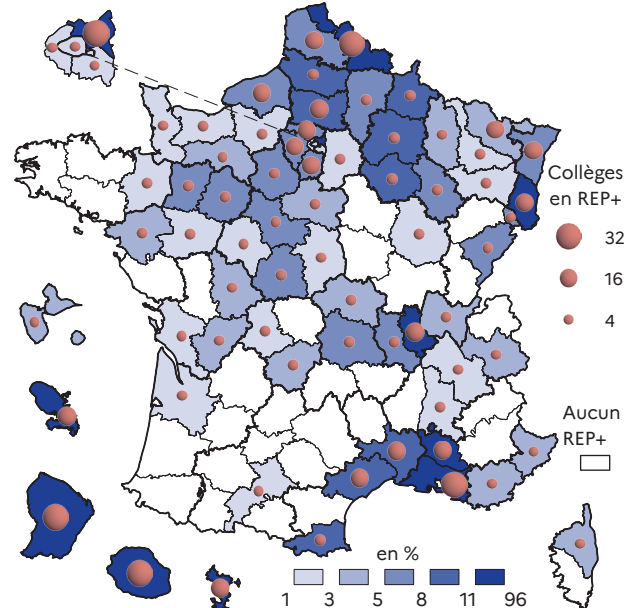
Lecture : à la rentrée 2024, 1 094 collèges sont en éducation prioritaire et scolarisent 21 % des collégiens du secteur public.

Champ : France, public.

Source : DEPP, système d'information Scolarité, enquête dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire et BCE.

La répartition des collèges en éducation prioritaire n'est pas homogène sur le territoire. Les REP+ concernent les zones urbaines ou rurales qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales. Ces collèges bénéficient de moyens supplémentaires (classes moins chargées, personnels supplémentaires, temps de concertation, etc.). Quatre départements ont plus d'un collégien du secteur public sur cinq scolarisé en REP+ : la Seine-Saint-Denis (21 %), La Réunion (27 %), Mayotte (41 %) et en particulier la Guyane (96 %). En revanche, 31 départements, plutôt ruraux, n'ont aucun élève en REP+ ▶ 6.2.

▶ 6.2 Part de collégiens et nombre de collèges du secteur public en REP+ à la rentrée 2024



France : 7,3 % et 362 collèges

Lecture : à la rentrée 2024, dans l'Ain, 1 200 élèves sont scolarisés dans 2 collèges REP+, représentant 4 % des collégiens du département.

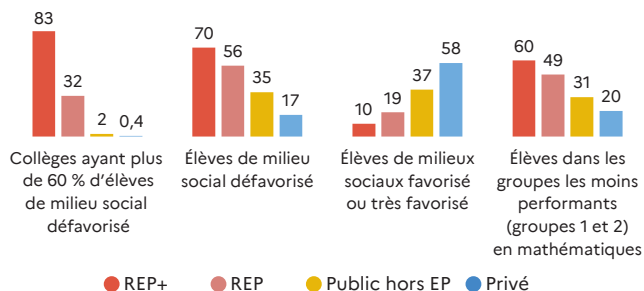
Champ : France, public.

Source : DEPP, système d'information Scolarité, enquête dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire et BCE.

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

Les collégiens de l'éducation prioritaire sont très massivement d'origine sociale défavorisée : c'est le cas de 70 % des élèves de REP+ et de 56 % de ceux de REP, contre 35 % dans les établissements publics hors éducation prioritaire et 17 % dans les collèges privés sous contrat ▶ 6.3. Inversement, si 10 % des élèves de REP+ sont d'origine sociale favorisée ou très favorisée, cette proportion est de 37 % dans les établissements publics hors éducation prioritaire et de 58 % dans les établissements privés sous contrat. Chez les élèves entrant en sixième en REP+, 60 % se situent parmi les moins performants aux évaluations de mathématiques, contre 31 % dans les collèges publics hors EP. Les collèges de l'éducation prioritaire se caractérisent par la concentration de certains profils d'élèves. Ainsi, 83 % des collèges en REP+ et 32 % des collèges en REP accueillent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée, contre 2 % des collèges publics hors éducation prioritaire et 0,4 % des collèges privés sous contrat.

6.3 Origine sociale et niveau scolaire en début de sixième à la rentrée 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, 83 % des collèges en REP+ scolarisent plus de 60 % d'élèves de milieu social défavorisé, 70 % des élèves de collèges REP+ sont de milieu social défavorisé, 10 % des élèves de collèges REP+ sont de milieux sociaux favorisé ou très favorisé, 60 % des élèves de sixième dans un collège en REP+ sont dans le groupe des élèves les moins performants (groupes 1 et 2) en mathématiques.

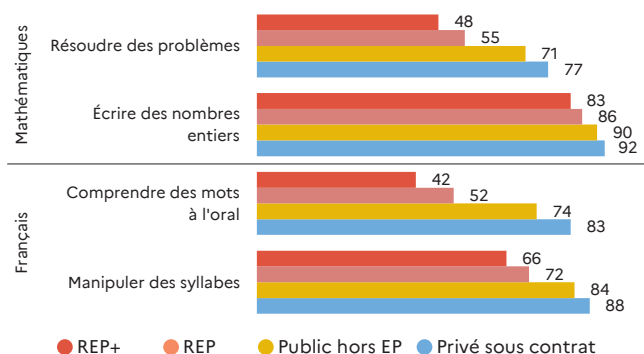
Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, système d'information Scolarité et évaluation exhaustive de début de sixième.

Des écoliers en éducation prioritaire plus souvent en difficulté scolaire dès leur entrée en CP

Les élèves entrant dans des écoles en EP sont plus souvent en difficulté scolaire dès le début du CP que les autres. 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. Ainsi, à la rentrée 2024, la proportion d'élèves qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 74 % dans le secteur public hors EP, contre 52 % des

6.4 Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en début de CP en septembre 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, en début de CP, 42 % des élèves de REP+ présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « comprendre des mots à l'oral ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

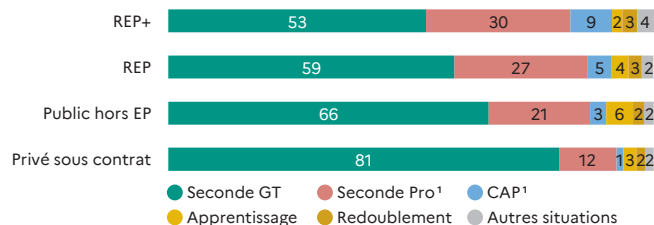
Source : DEPP, Repères CP.

élèves en REP et 42 % de ceux en REP+. Les différences sont moins prononcées dans le domaine de la manipulation des syllabes ► 6.4. En mathématiques, en début de CP, les différences les plus marquées sont constatées pour la résolution de problèmes. La proportion d'élèves du secteur public hors EP qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 71 %, contre 55 % des élèves de REP et 48 % de ceux de REP+. Les écarts dans l'écriture des nombres entiers sont moins élevés.

Moins de poursuites d'études dans l'enseignement général et technologique pour les collégiens en EP

L'orientation après la troisième des élèves scolarisés dans un collège en EP diffère de celle des élèves scolarisés hors EP. Les élèves de REP+ et, dans une moindre mesure, ceux de REP poursuivent moins souvent leur scolarité en seconde générale et technologique (GT) : 53 % des élèves en troisième en 2022 en REP+ et 59 % de ceux en REP sont en seconde GT à la rentrée 2023, contre 66 % des élèves issus du secteur public hors EP ► 6.5. Les élèves de l'EP s'orientent plus souvent en voie professionnelle mais préparent moins fréquemment un diplôme en apprentissage. En effet, 8 % des élèves de troisième scolarisés en EP à la rentrée 2022 en voie professionnelle sont en apprentissage à la rentrée 2023, contre 19 % de ceux du secteur public hors EP ► 6.6 web. ■

6.5 Orientation après la troisième à la rentrée 2023 (en %)



1. Sous statut scolaire.

Lecture : 3 % des élèves de troisième scolarisés dans un collège REP+ en 2022-2023 ont redoublé en 2023-2024.

Note : les élèves inscrits après la troisième dans un établissement agricole sont répartis selon leur formation.

Champ : France, élèves de troisième scolarisés dans un collège public ou privé sous contrat, hors Segpa et ULIS.

Source : DEPP, système d'information Scolarité et SIFA ; DGER-MAASA, système d'information.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Evrard L., Le Breton S., 2025, « Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019 », *Note d'Information*, n° 25.15, DEPP.
- Stéfanou A., 2022 (mise à jour avril 2024), « L'éducation prioritaire », *Synthèse de la DEPP*, n° 6, DEPP.
- Stéfanou A., 2017, « Éducation prioritaire. Scolarisation des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n° 95, DEPP.

Les mesures du bien-être et de l'absentéisme des élèves ainsi que de la violence en milieu scolaire sont des éléments qui permettent d'apprécier le « climat scolaire ». En moyenne, la nature et l'ampleur de ces phénomènes sont très différentes dans les écoles, les collèges ou les lycées. Les incidents graves sont plus signalés dans les collèges et les lycées que dans les écoles, et sont principalement des atteintes aux personnes.

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

Entre septembre 2023 et mai 2024, les élèves scolarisés dans les établissements du second degré public ont perdu en moyenne 2 % du temps d'enseignement en raison d'absences injustifiées d'élèves. Ces absences sont plus fréquentes dans les lycées professionnels (LP) – où elles représentent 4 % du temps d'enseignement – que dans les collèges (1 %) et les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) (2 %). Lorsque toutes les absences des élèves sont prises en compte, qu'elles soient justifiées ou non, la proportion d'heures d'enseignement perdues est de 8 % en moyenne sur l'année. Une part importante des absences est donc justifiée. Dans les LP, l'absentéisme est particulièrement prononcé : en moyenne 17 % des élèves ont été absents de façon non justifiée quatre demi-journées ou plus chaque mois contre 7 % en LEGT et 5 % en collège ► 7.1.

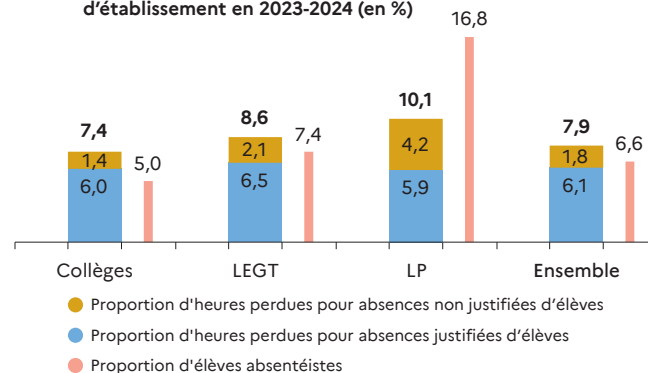
Les établissements du second degré sont les plus exposés à la violence que les écoles

Au cours de l'année scolaire 2023-2024, les chefs d'établissement du second degré public et privé sous contrat ont, en moyenne, déclaré 16 incidents graves pour 1 000 élèves. En moyenne, 6 incidents graves pour 1 000 élèves sont signalés dans les LEGT et lycées polyvalents (LPO), contre 23 dans les LP et 19 dans les collèges. Dans les écoles publiques et privées sous contrat, ils sont moins fréquents, avec 5 incidents graves signalés en 2023-2024 ► 7.5 web.

Il n'y a aucun incident grave déclaré dans 74 % des écoles et dans 27 % des collèges et des lycées. Cette situation est plus fréquente pour les LEGT et LPO (32 %) alors qu'elle concerne 25 % des collèges et 26 % des LP ► 7.2.

Les incidents graves déclarés concernent principalement les atteintes aux personnes. Ces atteintes, impliquant de fait un auteur et une victime (élèves, personnels et familles), représentent 88 % des incidents graves dans les écoles, 83 % dans les collèges, 72 % dans les LEGT et LPO et 75 % dans les LP. Dans le premier et le second degré, les violences verbales constituent la moitié des atteintes aux

► 7.1 Proportion d'heures d'enseignement perdues pour absences d'élèves et proportion d'élèves absents selon le type d'établissement en 2023-2024 (en %)

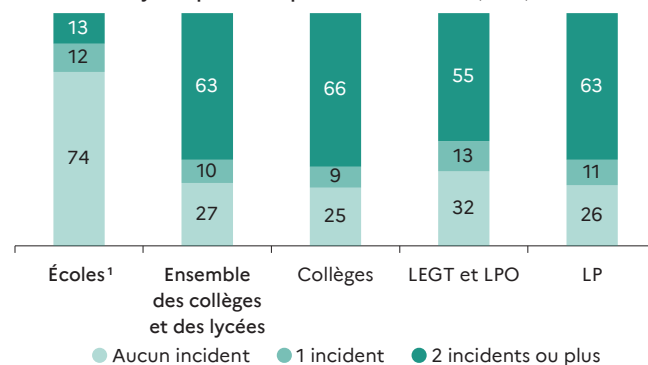


Lecture : en 2023-2024, au collège, 7,4 % des heures d'enseignement sont perdues en moyenne en raison d'absence d'élèves (dont 6,0 % d'absences non justifiées et 1,4 % d'absences justifiées) et 5,0 % d'élèves sont absents.

Champ : France, public.

Source : DEPP, enquête absentéisme des élèves, 2023-2024.

► 7.2 Les incidents graves déclarés pour les écoles, les collèges et les lycées publics et privés en 2023-2024 (en %)



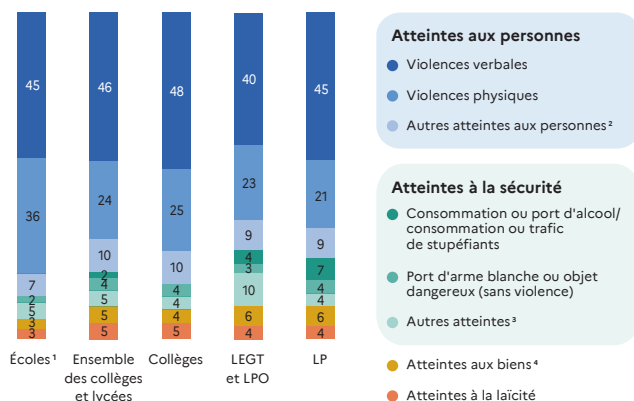
Lecture : au cours de l'année scolaire 2023-2024, 74 % des écoles déclarent une absence d'incident grave.

Champ : France, écoles et établissements publics et privés sous contrat.

Source : DEPP, enquête Sivis, 2023-2024.

personnes. Les violences physiques représentent 36 % des atteintes dans les écoles et sont moins importantes dans les établissements du second degré (24 %). Les atteintes aux biens (vols, dommages aux locaux ou aux matériels et dommages aux biens personnels) sont moins fréquentes et représentent 3 % des atteintes dans les écoles, contre 4 % dans les collèges et 6 % tant dans les LEGT et LPO que dans les LP. Les incidents graves concernent aussi les atteintes

7.3 Nature des incidents graves au cours de l'année scolaire 2023-2024 (en %)



1. À partir de l'année scolaire 2023-2024, les écoles privées sous contrat sont également couvertes par l'enquête Sivis, en plus des écoles publiques.

2. Comprend « atteinte à la vie privée (via les réseaux sociaux notamment) », « violence sexuelle », « racket », « happy slapping » et « bizutage ».

3. Comprend « port d'arme à feu (sans violence) », « suicide ou tentative de suicide », « intrusions sans violence » et « autre fait de violence ».

4. Comprend « vol », « dommage aux locaux ou au matériel » et « dommage aux biens personnels ».

Lecture : en 2023-2024, 45 % des incidents graves dans les écoles sont des violences verbales.

Champ : France, écoles et établissements publics et privés sous contrat.

Source : DEPP, enquête Sivis, 2023-2024.

à la sécurité (conduites à risque, agissements illégaux n'engageant pas de victime). Ces formes d'atteintes, qui représentent 7 % des incidents graves dans les écoles, sont plus fréquentes dans les établissements du second degré, avec 8 % dans les collèges, 17 % dans les LEGT et LPO et 15 % dans les LP ► **7.3**.

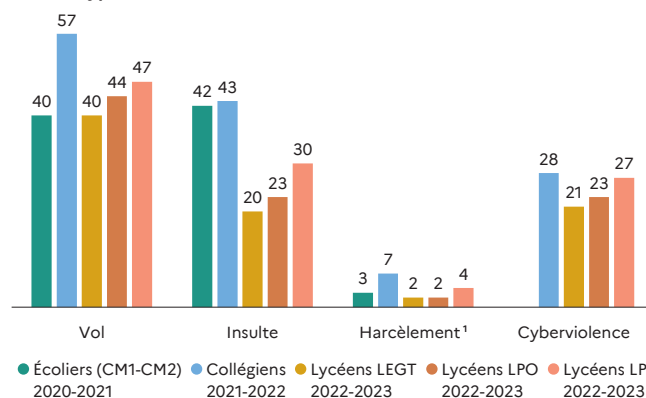
Selon les chefs d'établissement du second degré, 91 % des incidents graves signalés sont commis par des élèves ou groupes d'élèves dans le second degré, contre 65 % dans le premier. À ce niveau de la scolarité, les violences sont également commises par les familles d'élèves : cela concerne 26 % des incidents graves ► **7.6 web**.

Les vols, les insultes et les mises à l'écart sont les atteintes les plus fréquentes

Ces données recueillies auprès des chefs d'établissement, des inspecteurs de l'éducation nationale et des directeurs d'écoles privées sous contrat sont complétées par des enquêtes auprès des élèves. Le vol, principalement de fournitures scolaires, est l'atteinte la plus fréquemment citée par plus de quatre élèves sur dix (jusqu'à 57 % au collège) ► **7.4**.

Les insultes et les mises à l'écart font également partie des atteintes les plus fréquentes. Ainsi, 43 % des collégiens déclarent avoir été

7.4 Proportion d'élèves déclarant avoir été victimes de certains types d'atteintes (en %)



victimes d'au moins une insulte au cours de l'année scolaire, contre 42 % en CM1-CM2, 30 % en LP, 23 % en LPO et 20 % en LEGT. Quel que soit le niveau scolaire, les filles sont plus souvent victimes d'ostracisme que les garçons ► **7.7 web**.

Au collège, 7 % des élèves signalent cinq atteintes répétées ou plus durant l'année scolaire. Cette situation de forte multivictimisation peut s'apparenter à du harcèlement. Chez les élèves de CM1-CM2, ce taux est de 3 % alors qu'au lycée cela concerne 4 % des élèves en LP et 2 % en LEGT. Au cours de l'année scolaire, 28 % des collégiens ont été confrontés au moins une fois à une forme de cyberviolence. Un sur cinq en a été victime de façon répétée. C'est bien plus qu'au lycée, où un lycéen sur quatre a été confronté au moins une fois à une forme de cyberviolence et un sur dix en a été victime de façon répétée, en lien avec le cadre scolaire. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Cristofoli S., 2025, « En 2023-2024, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public », *Note d'Information*, n° 25.33, DEPP.
- Rakotobe M., 2025, « Les signalements d'incidents graves dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat en 2023-2024 », *Note d'Information*, n° 25.28, DEPP.
- Traore B., 2024, « 2,2 % des lycéens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée », *Note d'Information*, n° 24.25 DEPP.
- Traore B., 2023, « 6,7 % des collégiens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée », *Note d'Information*, n° 23.08 DEPP.
- Traore B., 2022, « Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimation auprès des élèves de CM1-CM2 », *Note d'Information*, n° 22.08, DEPP.

Les élèves interrogés dans les enquêtes de climat scolaire de la DEPP ont majoritairement une vision positive du climat scolaire et de leurs conditions d'apprentissage. Ils entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades. Quant au sentiment de sécurité, il est plus élevé dans l'établissement qu'aux alentours, avec des différences marquées selon le sexe.

Neuf élèves sur dix se sentent bien dans leur école ou leur établissement scolaire

De l'école élémentaire au lycée, les élèves ont un ressenti positif du climat scolaire : neuf sur dix disent se sentir bien dans leur école ou leur établissement scolaire ► 8.1.

Les élèves entretiennent de bonnes relations avec les enseignants et les autres adultes de leur établissement scolaire. Ainsi, 94 % des élèves de CM1-CM2 s'entendent bien avec leur enseignant ou enseignante. C'est plus souvent le cas des écolières que des écoliers (97 % contre 92 %). Par ailleurs, 82 % des collégiens et 88 % des lycéens déclarent de bonnes relations entre les élèves et les enseignants, dans des proportions similaires pour les filles et les garçons.

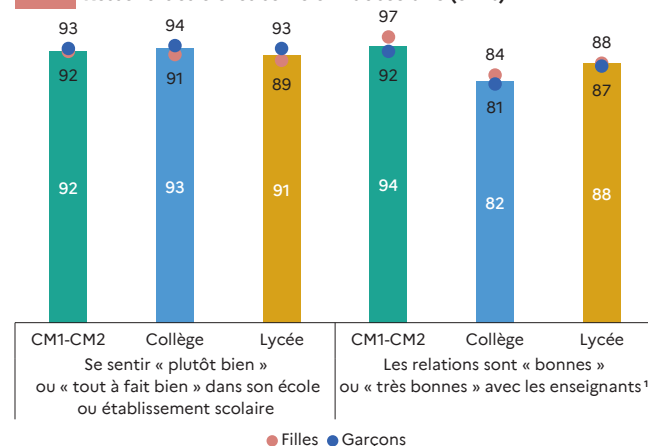
Les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades

Les élèves ont globalement de bonnes relations avec leurs camarades : 92 % des écoliers de CM1 et CM2, 83 % des collégiens et 88 % des lycéens déclarent une bonne ambiance entre les élèves ► 8.2. Dans le même registre, 87 % des écoliers et 84 % des collégiens déclarent avoir beaucoup d'amis dans leur établissement, ce qui est moins le cas des lycéens (66 %). Toutefois, 28 % des collégiens et 16 % des lycéens déclarent l'existence d'agressivité entre les élèves. Le ressenti des filles et des garçons de CM1-CM2 relatif à leurs relations avec les autres élèves est proche. En revanche, au collège et au lycée, les filles déclarent moins souvent que les garçons une bonne ambiance entre les élèves et avoir beaucoup d'amis dans leur établissement. Ainsi, 85 % des filles trouvent l'ambiance bonne entre les élèves au lycée et 81 % au collège, contre respectivement 91 % et 85 % des garçons. De même, 58 % des filles déclarent avoir beaucoup d'amis dans leur établissement au lycée et 81 % au collège, contre respectivement 75 % et 87 % des garçons. Enfin, au lycée, les garçons déclarent moins d'agressivité entre les élèves que les filles, tandis qu'au collège les écarts sont peu marqués.

Les élèves ont une bonne appréciation de leur apprentissage

Les élèves expriment souvent un avis positif sur l'apprentissage à l'école : huit élèves sur dix ou plus déclarent bien apprendre dans

► 8.1 Ressenti des élèves sur le climat scolaire (en %)



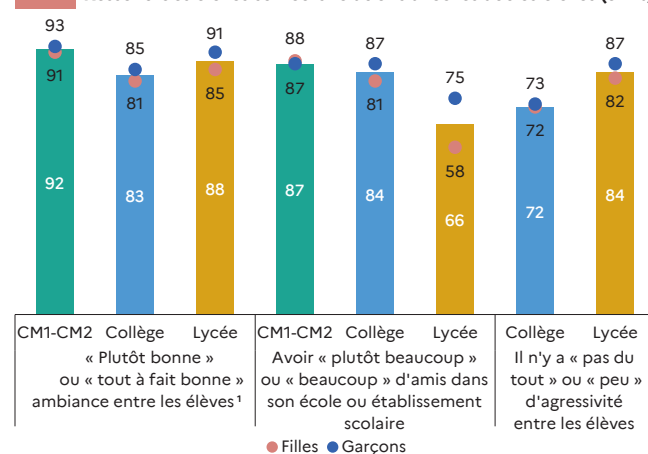
1. Pour les écoliers, « bien » ou « très bien » s'entend avec son maître ou sa maîtresse. Pour les collégiens et les lycéens, les relations sont « bonnes » ou « très bonnes » entre les élèves et les enseignants.

Lecture : au printemps 2021, 92 % des écoliers de CM1-CM2 déclarent se sentir « plutôt bien » ou « tout à fait bien » dans leur école.

Champ : écoles et établissements scolaires du second degré publics et privés sous contrat, France hors Mayotte pour le premier degré.

Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des écoliers de CM1-CM2 en 2020-2021, auprès des collégiens en 2021-2022, auprès des lycéens en 2022-2023.

► 8.2 Ressenti des élèves sur leurs relations avec les autres élèves (en %)



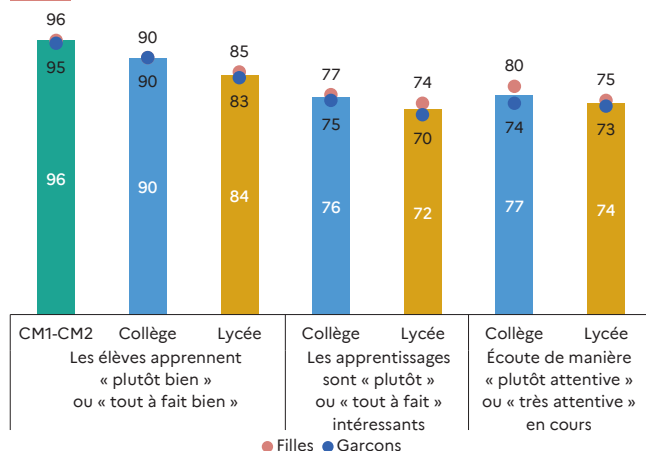
1. Pour les écoliers, « bien » ou « très bien » s'entend avec les autres élèves. Pour les collégiens et les lycéens, « plutôt bonne » ou « tout à fait bonne » ambiance entre les élèves.

Lecture : au printemps 2021, 87 % des écoliers de CM1-CM2 déclarent avoir « plutôt beaucoup » ou « beaucoup » d'amis dans leur école.

Champ : écoles et établissements scolaires du second degré publics et privés sous contrat, France hors Mayotte pour le premier degré.

Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des écoliers de CM1-CM2 en 2020-2021, auprès des collégiens en 2021-2022, auprès des lycéens en 2022-2023.

8.3 Ressenti des élèves sur le travail scolaire (en %)



Lecture : au printemps 2021, 96 % des écoliers de CM1-CM2 déclarent apprendre « plutôt bien » ou « tout à fait bien » dans leur école.

Champ : écoles et établissements scolaires du second degré publics et privés sous contrat, France hors Mayotte pour le premier degré.

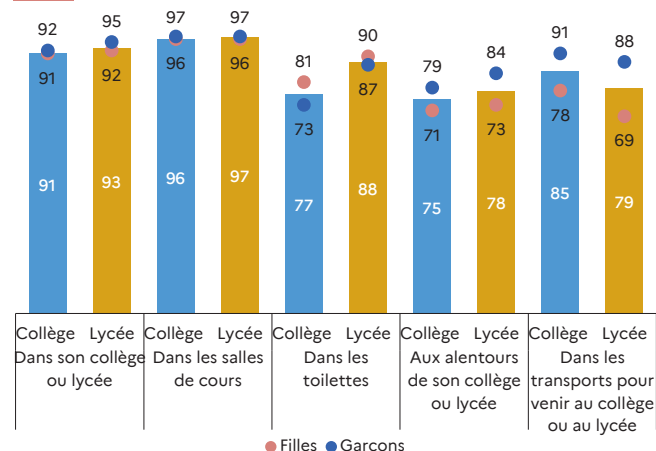
Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des écoliers de CM1-CM2 en 2020-2021, auprès des collégiens en 2021-2022, auprès des lycéens en 2022-2023.

leur établissement scolaire ► 8.3. Cependant, si c'est le cas de 96 % des écoliers de CM1-CM2, cette part diminue au fur et à mesure que le niveau s'élève : elle est de 90 % pour les collégiens et de 84 % pour les lycéens. L'appréciation est un peu moins bonne quant au contenu des apprentissages, qui est jugé intéressant par 76 % des collégiens et 72 % des lycéens. Les écarts sont peu marqués entre filles et garçons sur les conditions ou le contenu de l'apprentissage. Enfin, 77 % des collégiens et 74 % des lycéens déclarent écouter de manière attentive en cours. Au collège, cette proportion est plus élevée pour les filles (80 %) que pour les garçons (74 %).

Les élèves se sentent davantage en sécurité à l'intérieur de leur établissement scolaire qu'aux alentours

Les collégiens et les lycéens se sentent généralement en sécurité à l'intérieur de leur établissement scolaire : cette proportion est de 91 % au collège et de 93 % au lycée ► 8.4. Ce sentiment varie selon les lieux dans l'établissement : alors que 96 % des collégiens et 97 % des lycéens se sentent en sécurité dans leurs salles de cours, 77 % des collégiens et 88 % des lycéens se sentent en sécurité dans les toilettes de leur établissement. En particulier, au collège, les garçons se sentent moins en sécurité que les filles dans les toilettes (- 8 points de pourcentage) alors que les différences de sentiment

8.4 Sentiment de sécurité des élèves (en %)



Lecture : au printemps 2022, 91 % des collégiens déclarent se sentir « plutôt » ou « tout à fait » en sécurité dans leur collège.

Champ : écoles et établissements scolaires du second degré publics et privés sous contrat, France.

Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des écoliers de CM1-CM2 en 2020-2021, auprès des collégiens en 2021-2022, auprès des lycéens en 2022-2023.

de sécurité entre les filles et les garçons sont peu marquées dans les autres lieux de l'établissement.

Par ailleurs, aux alentours de l'établissement scolaire et dans les transports pour venir au collège ou au lycée, le sentiment de sécurité est moins présent qu'à l'intérieur de l'établissement. Ainsi, 75 % des collégiens et 78 % des lycéens se sentent en sécurité aux alentours de leur établissement scolaire, tandis que 85 % des collégiens et 79 % des lycéens se sentent en sécurité dans les transports pour venir au collège ou au lycée.

Que ce soit au collège ou au lycée, les filles se sentent moins en sécurité que les garçons aux alentours de leur établissement scolaire (- 8 points au collège et - 11 points au lycée) ou dans les transports pour venir au collège ou au lycée (- 13 points au collège et - 19 points au lycée). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Traore B., 2024, « 91 % des élèves déclarent se sentir "bien" ou "tout à fait bien" dans leur lycée », *Note d'Information*, n° 24-24, DEPP.
- Traore B., 2023, « 93 % des élèves déclarent se sentir "bien" ou "tout à fait bien" dans leur collège », *Note d'Information*, n° 23-07, DEPP.
- Traore B., 2022, « Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimation auprès des élèves de CM1-CM2 », *Note d'Information*, n° 22-08, DEPP.

En 2024, la France a consacré 197,1 milliards d'euros à son système éducatif. Cette dépense s'accroît en prix courants (+ 3,6 %) comme en prix constants en tenant compte de l'inflation (+ 1,4 %). Le poids des dépenses d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB) s'élève à 6,8 %. Le financement émane principalement de l'État, suivi des collectivités territoriales.

197,1 milliards d'euros pour l'éducation en 2024

La dépense intérieure d'éducation (DIE) mesure le financement alloué par la Nation pour le fonctionnement et le développement de son système éducatif. Elle est évaluée à titre provisoire à 197,1 milliards d'euros en 2024 et s'accroît de 6,8 milliards d'euros par rapport à 2023 en prix courants, soit une augmentation de 3,6 %. En tenant compte de l'effet prix, la DIE augmente en prix constants de 1,4 % en 2024 ► 9.1.

► 9.1 Dépense intérieure d'éducation

	2019	2020	2021	2022	2023	2024p
DIE en milliards d'euros courants	160,9	160,5	171,7	181,3	190,3	197,1
DIE en milliards d'euros constants (prix du PIB 2024) ¹	182,3	176,6	186,6	190,9	194,3	197,1
DIE/PIB	6,6 %	6,9 %	6,8 %	6,8 %	6,7 %	6,8 %

2024p : données provisoires.

1. Pour passer des euros courants, observés à une date donnée, aux euros constants, corrigés de la variation des prix, le déflateur utilisé est le prix du PIB (+ 2,1 % en 2024). Celui-ci s'obtient à partir des évolutions du PIB en valeur et en volume (en euros courants et constants).

Lecture : pour 2024, la dépense intérieure d'éducation est estimée à titre provisoire à 197,1 milliards d'euros, soit 6,8 % du PIB de la France.

Champ : France.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

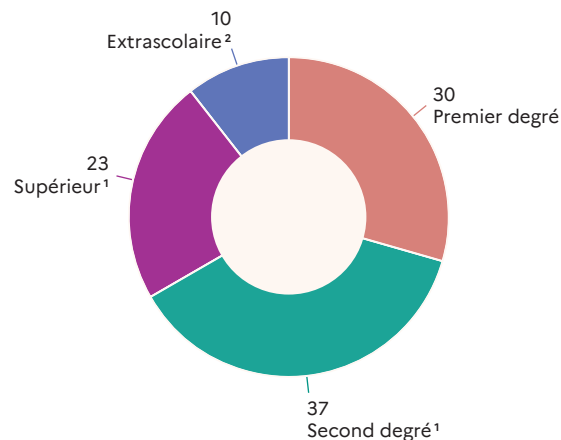
En 2024, la DIE se répartit entre le premier degré (30 %), le second degré (37 %), l'enseignement supérieur (23 %) et la formation continue et extrascolaire (10 %) ► 9.2.

Un financement majoritairement assuré par l'État, suivi des collectivités territoriales

Les financeurs publics (État, collectivités territoriales et autres administrations publiques) sont les premiers contributeurs à la DIE, qu'ils financent à hauteur de 82 % en 2024 ► 9.3.

En assurant 55 % de la DIE, l'État est le premier financeur de l'éducation. Ce poids s'explique par sa prépondérance dans la rémunération des enseignants, ainsi que par le versement des bourses d'études. En 2024, les crédits de l'État progressent de 3,8 % en euros courants. Cette hausse est portée en premier lieu par l'extension en année pleine de mesures spécifiques de revalorisation des métiers

► 9.2 Structure de la dépense intérieure d'éducation par niveau en 2024 (en %)



2024 : données provisoires.

1. Y compris l'apprentissage.

2. Y compris la formation professionnelle continue.

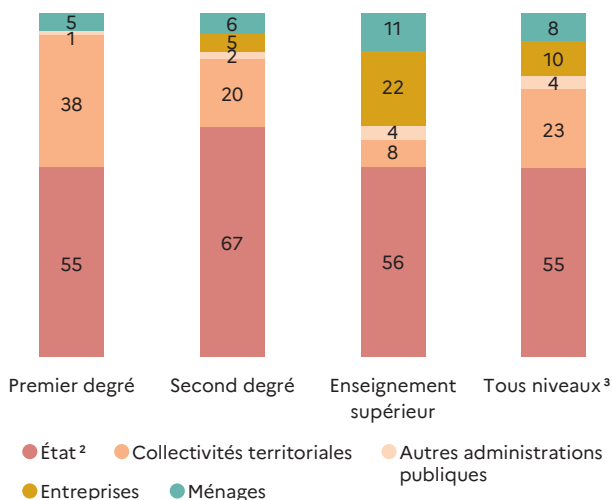
Lecture : en 2024, le second degré représente 37 % de la dépense intérieure d'éducation.

Champ : France.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

de l'éducation engagées à la rentrée 2023. Ainsi, les mesures dites « socle » se traduisent notamment par le doublement de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) ainsi que de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE). Elles s'accompagnent des mesures « pacte », se traduisant par la prise en charge de missions complémentaires, telles que le remplacement de courte durée et le soutien aux élèves en difficulté scolaire. Cette hausse est également portée par l'extension en année pleine de la revalorisation du point d'indice de la fonction publique à partir de juillet 2023 (+ 1,5 %), ainsi que par l'octroi de 5 points d'indice à tous les agents de la fonction publique au 1^{er} janvier 2024. Par ailleurs, les efforts pour améliorer l'inclusion d'élèves porteurs de handicap se poursuivent avec le recrutement d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Enfin, des mesures de revalorisation des carrières s'appliquent également dans l'enseignement supérieur par le biais de la loi de programmation de la recherche. Les collectivités territoriales participent à hauteur de 23 % à la DIE dont elles sont le deuxième contributeur. Elles ont la charge de la rémunération des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) et des personnels techniques des établissements scolaires, ainsi que des dépenses d'investissement (bâti scolaire, équipement) et de fonctionnement des écoles pour les communes, des collèges pour les départements et des lycées pour les régions. Entre 2023 et 2024, leurs dépenses progressent de 3,9 % en euros

9.3 Structure de la dépense intérieure d'éducation par financeur initial¹ et niveau en 2024 (en %)



2024 : données provisoires.

1. Voir Méthodologie et définitions p. 97.

2. État = MEN + MESRE + autres ministères + reste du monde (Union européenne et autres pays étrangers).

3. Tous niveaux : y.c. formation professionnelle continue et extrascolaire.

Lecture : en 2024, en financement initial, l'État participe à hauteur de 55 % de la DIE, tous niveaux confondus.

Champ : France, y compris l'apprentissage pour les niveaux du second degré et du supérieur.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

courants, soit + 1,7 % en euros constants ► 9.5 web. Cette augmentation est portée par la hausse des rémunérations des personnels et par des investissements plus importants dans la rénovation du bâti scolaire.

Stabilisation de la participation des entreprises en 2024

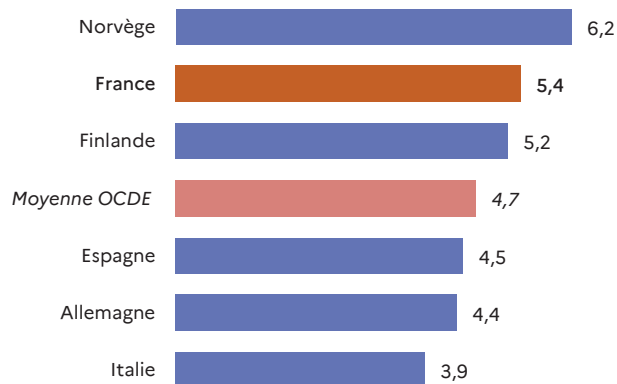
En 2024, la place des entreprises dans le financement de l'éducation se stabilise à 10 % de la DIE après plusieurs années d'augmentation portée par l'essor de l'apprentissage ► 9.6 web. Depuis la loi de 2018, les opérateurs de compétences, assimilés ici à des acteurs privés, versent en effet un forfait aux centres de formation d'apprentis pour chaque contrat d'apprentissage. Ce financement est assuré par les entreprises et France compétences.

Quant à la contribution des ménages, elle s'établit à 8 % de la DIE en financeur initial et est en léger recul en 2024 (- 0,2 point) sous l'effet de la baisse des effectifs dans le premier degré et dans le premier cycle du second degré.

La France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE en 2022

L'indicateur utilisé dans les comparaisons internationales diffère de l'indicateur national puisqu'il ne prend en compte que les dépenses consacrées à la seule formation initiale et ne tient pas compte du préélémentaire. De plus, il inclut l'ensemble des dépenses de recherche et développement. Avec une part de 5,4 % des dépenses d'éducation dans le PIB en 2022, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, la France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (4,7 %). Elle se place devant la Finlande mais derrière la Norvège qui consacrent respectivement 5,2 % et 6,2 % du PIB à l'éducation. À l'inverse, l'Italie, l'Allemagne et l'Espagne y consacrent au plus 4,5 % ► 9.4. ■

9.4 Dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement (formation initiale hors préélémentaire) par rapport au PIB en 2022 (en %)



Lecture : en 2022, en France, la dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement (formation initiale hors préélémentaire) représente 5,4 % du PIB.

Source : OCDE, 2025, *Regards sur l'éducation*.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Bagot L., Dutey C., Fornel (de) C., Liogier V., Rousseau S., 2025, « En 2024, 197,1 milliards d'euros consacrés à l'éducation, soit 6,8 % du PIB », *Note d'Information*, n° 25.52, DEPP.
- DEPP, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.
- Liogier V., 2023, « Comparaisons internationales des dépenses d'éducation en 2019 », *Note d'Information*, n° 23.18, DEPP.

Tous niveaux confondus, la dépense moyenne par élève ou étudiant (y compris apprentissage) atteint 10 920 euros en 2024. Elle s'accroît avec le niveau de formation, de 9 080 euros dans le premier degré à 13 300 euros pour un étudiant dans le supérieur. En tenant compte de l'effet prix, elle est en hausse de 190 euros (en euros constants) par rapport à 2023, soit + 1,8 %. Depuis 1980, elle a augmenté en moyenne de 1,6 % par an en euros constants.

9 080 euros en moyenne par an pour un élève du premier degré en 2024

En 2024, la dépense moyenne par élève ou étudiant (y compris apprentissage) atteint 10 920 euros ► 10.1. Elle s'accroît avec le niveau de formation. Dans le premier degré, elle atteint 9 080 euros ► 10.2. Pour la première fois depuis 2011, elle est légèrement plus élevée dans l'élémentaire (9 130 euros) que dans le préélémentaire (8 990 euros) du fait d'une hausse des dépenses plus marquée de l'État et des communes dans l'élémentaire. La dépense moyenne par élève des communes dans le préélémentaire reste cependant supérieure à celle dans l'élémentaire du fait de la présence des Atsem.

► 10.1 Dépense moyenne par élève ou étudiant (y compris apprenti)

	2019	2020	2021	2022	2023	2024p
en euros courants	8 980	8 990	9 450	9 920	10 510	10 920
en euros constants (prix du PIB 2024) ¹	10 180	9 890	10 280	10 450	10 730	10 920

2024p : données provisoires.

1. Pour passer des euros courants, observés à une date donnée, aux euros constants, corrigés de la variation des prix, le déflateur utilisé est le prix du PIB (+ 2,1 % en 2024). Celui-ci s'obtient à partir des évolutions du PIB en valeur et en volume (en euros courants et constants).

Lecture : pour 2024, la dépense moyenne par élève ou étudiant (y compris apprenti) est estimée à titre provisoire à 10 920 euros.

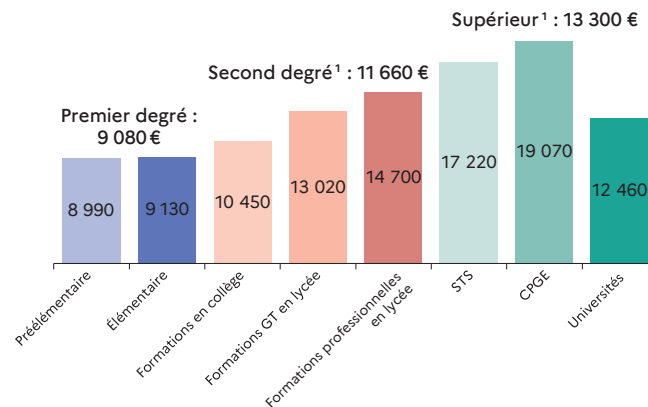
Champ : France.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

Comparativement à 2023, la dépense moyenne par élève dans le premier degré est en hausse de 420 euros (en euros constants), soit + 4,8 % ► 10.3. Cette augmentation reflète la hausse des dépenses (+ 3,5 %) conjuguée à la baisse du nombre d'élèves dans le premier degré (1,2 %) (fiche 9).

Sur plus long terme, depuis 1980, la dépense par élève du premier degré a augmenté de 2,0 % en moyenne par an en euros constants. À partir de 2017, cette croissance s'est produite dans un contexte de baisse des effectifs d'élèves, de réduction du nombre d'élèves par classe, de revalorisation des rémunérations des personnels enseignants et non enseignants du premier degré et d'une hausse des recrutements d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). À cela s'ajoutent, depuis 2023, des dépenses plus conséquentes dans la rénovation du bâti scolaire.

► 10.2 Dépense moyenne par élève ou étudiant (y compris apprenti) selon le niveau de formation en 2024 (en euros)



2024 : données provisoires.

1. Y compris apprentissage.

Lecture : en 2024, la dépense moyenne par élève est estimée à 9 130 euros en élémentaire.

Champ : France.

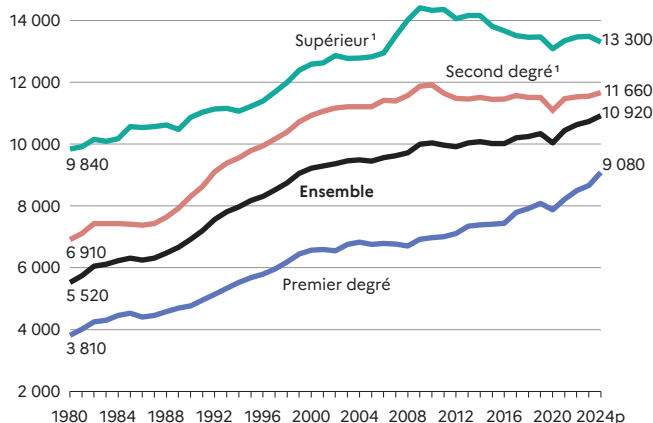
Source : DEPP, Compte de l'éducation.

11 660 euros en moyenne par an par élève ou apprenti du second degré en 2024

En 2024, la dépense moyenne par élève ou apprenti du second degré atteint 11 660 euros. Comparativement à 2023, cette dépense est en hausse de 110 euros, en euros constants, soit + 1,0 %, dans un contexte marqué par des effectifs relativement stables et des dépenses de personnel plus importantes. La dépense moyenne s'accroît avec le niveau : comparativement 10 450 euros pour un collégien, 13 020 euros pour un lycéen en enseignement général et technologique et 14 700 euros pour un lycéen en enseignement professionnel. L'écart s'explique par les différences de statut et de rémunération des enseignants entre les collèges et les lycées généraux et technologiques. Dans les formations professionnelles, les lycéens sont moins nombreux par classe et les dépenses de fonctionnement et d'investissement plus importantes.

Depuis 1980, la dépense moyenne par élève ou apprenti dans le second degré a augmenté de 1,2 % par an en euros constants. Elle s'est accrue rapidement entre 1986 et 2000 (+ 2,8 % par an en moyenne), en raison principalement d'un rythme de recrutements soutenu, tandis qu'une baisse des effectifs s'amorçait en milieu de période. Depuis 2009, date à laquelle les effectifs d'élèves ont commencé à remonter, la dépense moyenne par élève dans le second degré a globalement baissé avant d'entamer une tendance haussière depuis 2022.

10.3 Évolution de la dépense moyenne par élève ou étudiant (en euros constants, prix 2024)



2024p : données provisoires.

1. Y compris l'apprentissage.

Lecture : en 2024, la dépense moyenne par élève est de 9 080 euros dans le premier degré contre 3 810 euros en 1980.

Champ : France.

Source : DEPP, Compte de l'éducation.

13 300 euros en moyenne par an pour un étudiant en 2024 (y compris apprentissage)

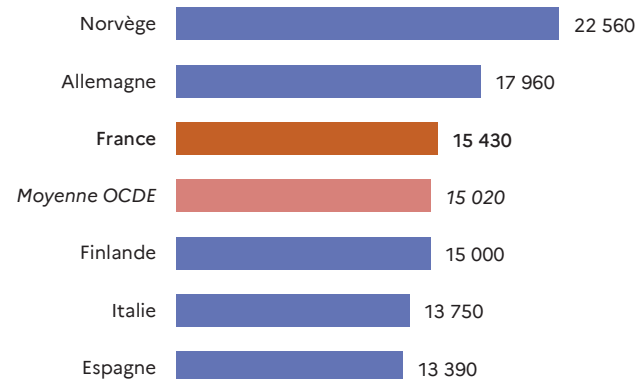
En 2024, la dépense moyenne par étudiant, y compris apprentissage, atteint 13 300 euros pour l'ensemble du supérieur. Elle varie entre 12 460 euros par an pour un étudiant à l'université, 17 220 euros pour un élève en STS et 19 070 euros pour un élève en CPGE, principalement en raison du différentiel de taux d'encadrement selon les filières de formation.

Par rapport à 2023, la dépense moyenne par étudiant baisse de 180 euros, en euros constants (soit - 1,4 %). Ce recul s'explique par une hausse des moyens (+ 0,5 % en euros constants) moins forte que celle des effectifs (+ 1,9 %) due au dynamisme des formations en apprentissage. Cette baisse poursuit une tendance initiée depuis 2009 dans un contexte de hausse plus marquée des effectifs que des moyens. Elle fait suite à une période de croissance soutenue du financement (+ 11,3 % entre 2006 et 2009) en lien avec le passage à l'autonomie des universités, lequel s'est accompagné de moyens accrus pour leur permettre d'exercer leurs nouvelles compétences. Sur plus long terme, le coût par étudiant reste orienté à la hausse (+ 0,7 % par an depuis 1980 en euros constants).

La France un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE en 2022

En 2022, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, la dépense moyenne par élève tous niveaux confondus,

10.4 Dépense moyenne par élève de l'élémentaire à l'enseignement supérieur au titre des établissements publics et privés en 2022 (en équivalents dollars)¹



1. Dollars américains 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.

Lecture : en 2022, la dépense moyenne par élève en France, de l'élémentaire à l'enseignement supérieur, est de 15 430 équivalents dollars.

Source : OCDE, 2025, *Regards sur l'éducation*.

mais hors préélémentaire, est plus élevée en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE (15 430 équivalents dollars contre 15 020) ► 10.4.

Dans l'élémentaire, la France est en dessous de la dépense moyenne de l'OCDE (11 130 équivalents dollars contre 12 730) ► 10.5 web. En revanche, la France dépense nettement plus par élève du secondaire (y compris apprentissage) que la moyenne des pays de l'OCDE (15 530 équivalents dollars contre 14 100), bien que son niveau de dépense soit plus faible que la moyenne OCDE dans le premier cycle du secondaire. En effet, c'est dans le second cycle du secondaire que la France se démarque, avec 18 130 équivalents dollars dépensés par élève contre 14 560 en moyenne dans l'OCDE. Dans le supérieur, la dépense par étudiant en France avoisine la moyenne des pays de l'OCDE (respectivement 21 380 et 21 440 équivalents dollars). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

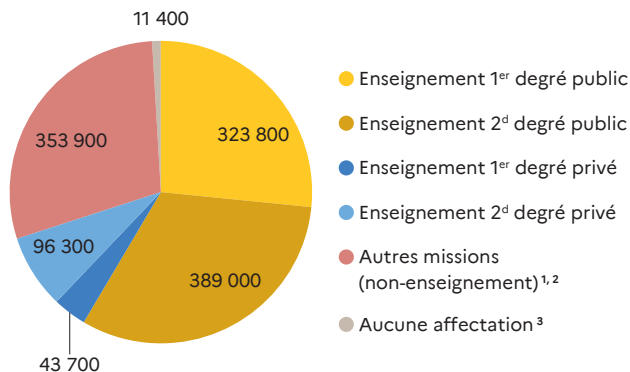
- Bagot L., Dutey C., Fornel (de) C., Liogier V., Rousseau S., 2025, « En 2024, 197,1 milliards d'euros consacrés à l'éducation, soit 6,8 % du PIB », *Note d'Information*, n° 25.52, DEPP.
- DEPP, 2016, « Le compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 2006 à 2014 », *Les dossiers de la DEPP*, n° 206.
- Liogier V., 2023, « Comparaisons internationales des dépenses d'éducation en 2019 », *Note d'Information*, n° 23.18, DEPP.

Parmi les 1,2 million de personnes exerçant leurs fonctions au titre de l'éducation nationale en 2024-2025, 367 500 enseignent dans le premier degré et 485 300 dans le second degré. En France, les enseignants sont plus jeunes que dans d'autres pays européens comme l'Italie ou le Portugal qui vont devoir faire face, à l'avenir, à un besoin accru en recrutement d'enseignants.

Sept personnels sur dix rémunérés par le ministère chargé de l'éducation nationale ont une mission d'enseignement

En 2024-2025, 1,2 million de personnes sont rémunérées par le ministère chargé de l'éducation nationale au titre de l'enseignement scolaire : 0,9 million d'entre elles enseignent et 0,4 million exercent d'autres missions (assistance éducative, éducation, direction d'établissement, administration, logistique, santé et social, etc.) ▶ 11.1. Parmi les enseignants, 57 % exercent dans le second degré et 43 % dans le premier degré. La majorité d'entre eux enseignent dans le secteur public (84 %), le secteur privé sous contrat employant 140 000 enseignants, dont 69 % dans le second degré. Les femmes

11.1 Personnels de l'enseignement scolaire selon les missions en 2024-2025



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

2. Les effectifs présentés concernent les personnes présentes au 30 novembre, et non celles ayant été présentes à un moment ou à un autre de l'année scolaire. Ce choix de concept joue en particulier sur les effectifs des populations dont le recrutement peut s'effectuer tout au long de l'année, et notamment ceux de certains personnels de vie scolaire (AED et AESH).

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

Lecture : en 2024-2025, 323 800 personnels enseignent dans le premier degré public.

Note : parmi les personnels scolaires rémunérés par l'éducation nationale figurent les personnels en STS et en CPGE. Seuls les corps non enseignants du secteur public sont publiables, les données des personnels non enseignants du privé sous contrat n'étant pas présentes dans les systèmes d'information statistique du ministère.

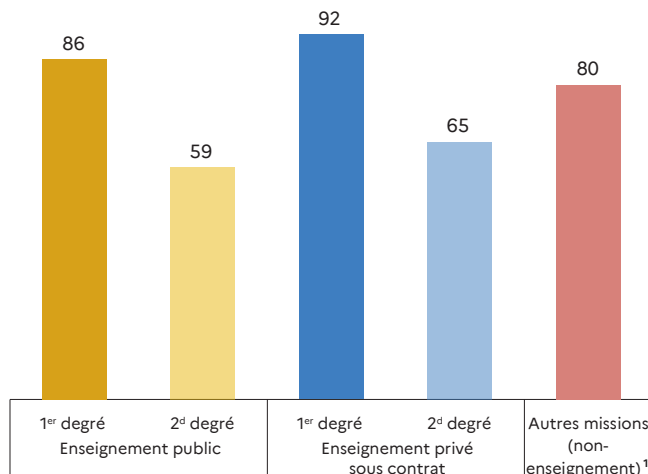
Néanmoins, les enseignants du public et du privé sous contrat assurant des missions non enseignantes sont pris en compte dans l'approche par mission retenue ici.

Champ : France (hors Mayotte pour le privé), ensemble des agents payés par l'éducation nationale, en activité au 30 novembre 2024.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

sont majoritaires parmi les personnels de l'enseignement scolaire. Elles sont plus fortement représentées dans les missions d'enseignement du premier degré ▶ 11.2.

11.2 Part des femmes parmi les personnels de l'enseignement scolaire selon les missions en 2024-2025 (en %)



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

Lecture : en 2024-2025, 86 % des enseignants du premier degré public sont des femmes.

Note : parmi les personnels scolaires rémunérés par l'éducation nationale figurent les personnels en STS et en CPGE. Seuls les corps non enseignants du secteur public sont publiables, les données des personnels non enseignants du privé sous contrat n'étant pas présentes dans les systèmes d'information statistique du ministère.

Néanmoins, les enseignants du public et du privé sous contrat assurant des missions non enseignantes sont pris en compte dans l'approche par mission retenue ici.

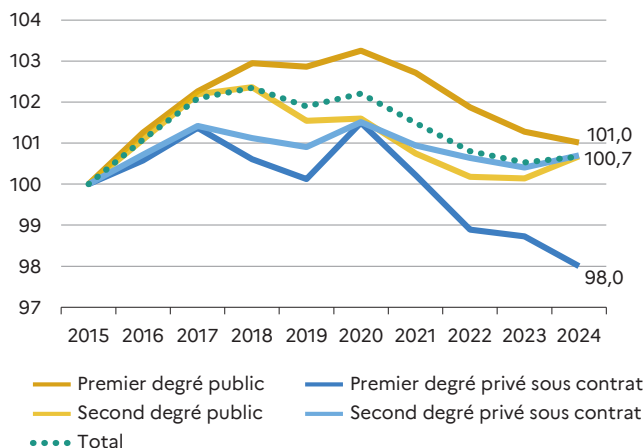
Champ : France (hors Mayotte pour le privé), ensemble des agents payés par l'éducation nationale, en activité au 30 novembre 2024.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

La part d'enseignants non titulaires en légère augmentation depuis 2015

Le nombre d'enseignants a augmenté entre 2015 et 2018 : + 2,9 % dans le premier degré public et + 2,4 % dans le second degré public. Il se stabilise ensuite jusqu'en 2020, du fait de la hausse des postes ouverts aux concours et du recrutement plus important de non-titulaires, dans un contexte de départs à la retraite moins nombreux ▶ 11.3. Depuis 2020, les effectifs d'enseignants sont en baisse, en particulier dans le premier degré. Dans le second degré, ils repartent légèrement à la hausse en 2024. La part de non-titulaires parmi les enseignants est en légère mais constante augmentation depuis 2015 : de 4 % en 2015 à 7 % en 2024 dans le public, et de 17 % à 19 % dans le privé sous contrat ▶ 11.4.

11.3 Évolution des effectifs d'enseignants par secteur et par degré¹ (base 100 en 2015-2016)



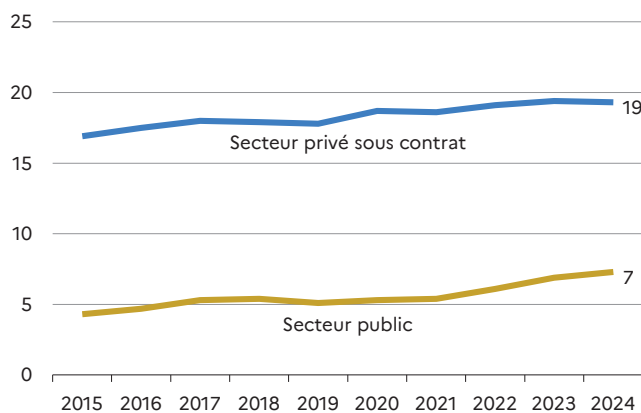
1. Second degré y compris STS et CPGE.

Lecture : entre 2015 et 2024, les effectifs d'enseignants dans le premier degré public augmentent de 1,0 %.

Champ : France (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, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

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



Lecture : en 2024-2025, 7 % des enseignants dans le secteur public sont non titulaires.

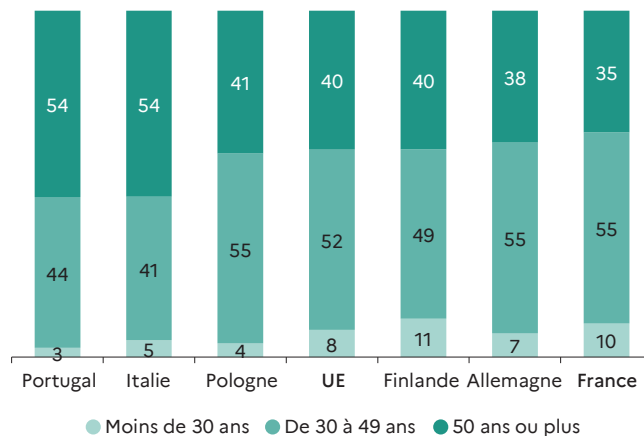
Champ : France (hors Mayotte pour le privé), ensemble des personnes ayant une mission d'enseignement, parmi l'ensemble des agents payés par l'éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

En France, les enseignants sont plus jeunes que dans la moyenne de l'UE

En 2022-2023, dans les pays de l'Union européenne (UE), la majorité des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (premier et second cycles), à savoir 52 % d'entre eux, sont âgés de 30 à 49 ans ▶ 11.5. Quant aux enseignants âgés de 50 ans ou plus, ils représentent 40 % des effectifs dans l'UE et en Finlande, et des proportions similaires en Allemagne (38 %) et en Pologne (41 %). Cette part est moindre en France (35 %), alors qu'elle est plus importante en Italie et au Portugal (54 %). Avec une forte proportion d'enseignants âgés, ces deux derniers pays devraient faire face à un besoin accru en recrutement, qui dépendra aussi de la démographie des élèves. En France, 10 % des enseignants ont moins de 30 ans, contre 3 % au Portugal, 4 % en Pologne et 5 % en Italie. ■

11.5 Répartition par tranche d'âges des enseignants d'une sélection de pays de l'UE en 2022-2023 (en %)



Lecture : en France, pour l'année scolaire 2022-2023, 55 % des enseignants dans l'élémentaire et le secondaire sont âgés de 30 à 49 ans.

Note : la moyenne de l'UE est calculée à partir des pays membres ayant participé à l'enquête ; données estimées pour l'Allemagne ; définition différente pour l'Allemagne, la France et l'Italie.

Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux ; enseignants de l'élémentaire et du secondaire (premier et second cycles) public ou privé (sous contrat uniquement pour la France).

Source : Eurostat, indicateur [educ_uoe_perp01].

POUR EN SAVOIR PLUS

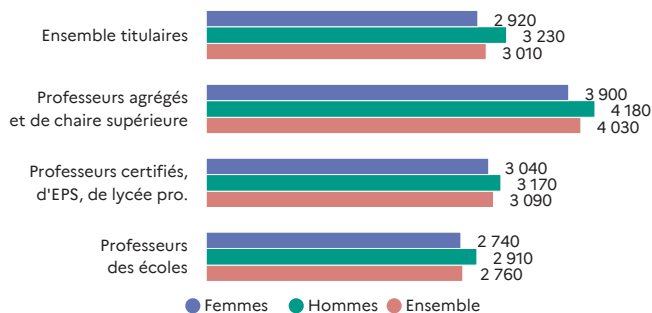
- DEPP, 2024, *L'Europe de l'éducation en chiffres 2024*, chapitre 4.
- DEPP, 2025, *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*.

Le salaire des enseignants est mesuré au travers de plusieurs indicateurs. Le salaire net en équivalent temps plein (EQTP), correspondant au salaire observé rapporté à une même unité de temps pour faciliter les comparaisons entre corps et professions, permet notamment de constater que les enseignantes titulaires ont un salaire équivalent à 0,9 fois celui de leurs homologues masculins. Le salaire statutaire brut des actifs à temps plein, quant à lui utilisé pour les comparaisons internationales, situe la rémunération des enseignants français à des niveaux relativement bas, notamment en début et milieu de carrière. Enfin, les salaires effectifs observés, qui dépendent de la structure actuelle de la population des enseignants, révèlent des écarts importants de rémunération entre enseignants.

En 2023, le salaire net en EQTP est de 2 920 euros pour les enseignantes et de 3 230 euros pour les enseignants

En 2023, dernière année disponible des données issues du système d'information sur les agents des services publics (Siasp) sur lesquelles reposent ces résultats, un enseignant titulaire de l'éducation nationale des secteurs public et privé sous contrat perçoit en moyenne un salaire net en EQTP de 3 010 euros par mois. L'écart entre les femmes et les hommes est de 310 euros ► 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 celle 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

► 12.1 Comparaison femmes-hommes du salaire net mensuel moyen en EQTP perçu par les enseignants titulaires du ministère chargé de l'éducation nationale en 2023 (en euros)



Lecture : en 2023, les enseignants titulaires du ministère chargé de l'éducation nationale perçoivent en moyenne un salaire net mensuel de 3 010 euros en équivalent temps plein.

Note : le salaire en EQTP est un salaire converti à temps complet. La méthodologie de calcul des salaires est détaillée dans le chapitre 7 du *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*.

Champ : France hors Mayotte. Enseignants titulaires et assimilés titulaires 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.

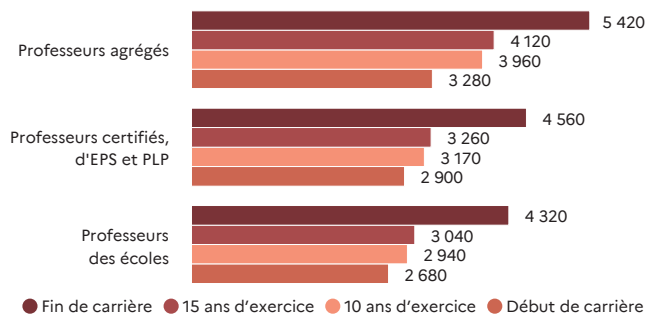
pour missions particulières dans le second degré). De plus, exerçant plus souvent à temps partiel et dans le premier degré, elles perçoivent moins de rémunérations pour heures supplémentaires. Enfin, elles sont plus nombreuses dans l'enseignement privé sous contrat, avec des rémunérations nettes moins élevées que les fonctionnaires car assujettis à des cotisations plus élevées.

En 2023-2024, le salaire brut statutaire mensuel est 1,6 fois plus élevé en fin de carrière qu'en début de carrière pour un corps donné

Le salaire statutaire correspond à la rémunération brute théorique perçue par un enseignant titulaire exerçant à temps complet dans le secteur public. Quel que soit le corps, il se compose du traitement indiciaire brut, de l'indemnité de résidence et des primes dites du Grenelle de l'éducation. Pour les professeurs des écoles, ce socle est complété par l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE). Pour les enseignants du second degré, il comprend aussi la part fixe de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE), ainsi que, par convention, la rémunération des « heures supplémentaires année » (HSA).

En 2023-2024, un professeur des écoles en début de carrière perçoit un salaire de 2 680 euros bruts mensuels, contre 2 900 euros pour un professeur certifié et 3 280 euros pour un professeur agrégé ► 12.2. Pour chacun de ces corps, le salaire statutaire est 1,6 fois plus élevé en fin de carrière qu'en début de carrière. À titre d'illustration, un professeur des écoles doit enseigner en moyenne 15 années pour atteindre le salaire d'un professeur agrégé en début de carrière.

► 12.2 Salaire brut statutaire mensuel des enseignants du secteur public en 2023-2024 (en euros)



Lecture : à la rentrée 2023, le salaire brut statutaire mensuel est de 2 680 euros pour un professeur des écoles en début de carrière.

Note : le salaire brut statutaire est la rémunération brute que perçoit un enseignant telle que prévue dans les barèmes officiels des collectes internationales. La méthodologie de calcul des salaires est détaillée dans le chapitre 7 du *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*.

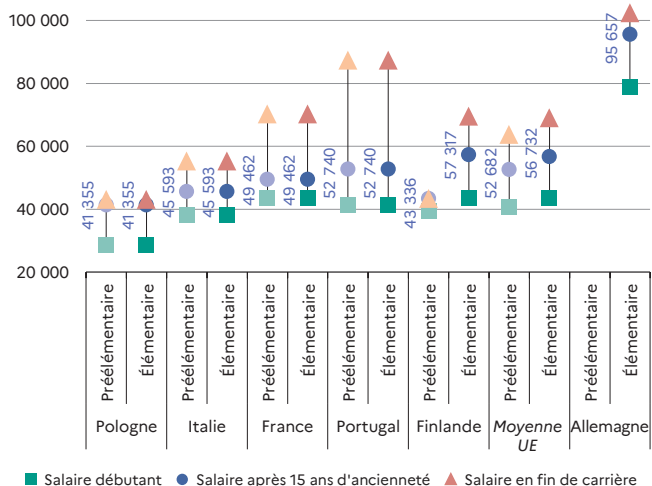
Champ : enseignants titulaires à temps plein du secteur public.

Source : cadre réglementaire ; traitement DEPP.

En 2023-2024, la France comble son retard sur les salaires statutaires observés dans les pays de l'Union européenne en fin de carrière

En 2023-2024, dernière année disponible pour des comparaisons internationales, le salaire statutaire des enseignants français du secteur public du préélémentaire et de l'élémentaire est relativement bas en début et surtout en milieu de carrière, en tenant compte des différences de pouvoir d'achat entre les pays ► 12.3. Dans l'enseignement élémentaire, les enseignants en France commencent leur carrière avec un salaire égal à la moyenne des pays de l'Union européenne. L'écart en faveur de leurs confrères européens se creuse en milieu de carrière et les enseignants comblent leur retard en matière de rémunération en fin de carrière. Dans l'élémentaire, en milieu de carrière, les enseignants en Allemagne perçoivent quasiment le double du salaire des enseignants en France. La place internationale de la France est moins défavorable dans le préélémentaire car les enseignants y détiennent des qualifications plus élevées que dans d'autres pays.

► 12.3 Salaire statutaire des enseignants du secteur public dans l'Union européenne dans le premier degré en 2023-2024 (en dollars US, en PPA)



Lecture : en 2023-2024, le salaire statutaire des enseignants majoritaires dans l'enseignement élémentaire en France (professeurs des écoles dans le public) s'élève à 43 597 dollars US (en parité de pouvoir d'achat, PPA) en début de carrière et atteint 70 228 dollars PPA en fin de carrière. Au même niveau d'enseignement en Allemagne, les professeurs perçoivent 78 904 dollars PPA en début de carrière et 102 439 dollars PPA en fin de carrière.

Note : les valeurs affichées dans le graphique correspondent au salaire à 15 ans d'ancienneté. Les données ne sont pas disponibles dans l'enseignement préélémentaire en Allemagne où les personnels n'ont pas le statut d'enseignant.

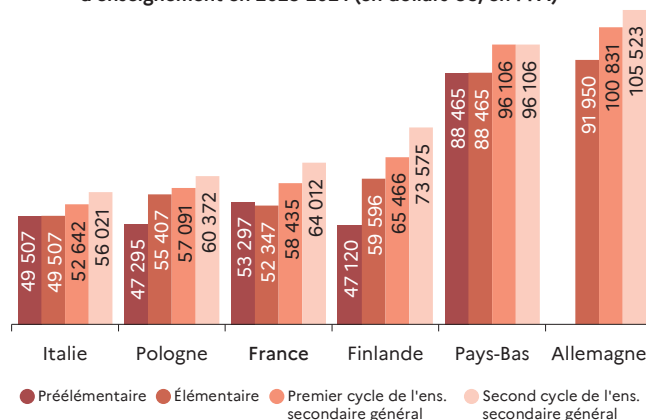
Champ : enseignants à temps plein, détenant la qualification majoritaire à un niveau d'enseignement donné (en France : professeurs des écoles dans le préélémentaire et l'élémentaire). La moyenne UE couvre les 25 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion.

Source : OCDE, 2025, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.1, collecte commune avec le réseau européen Eurydice.

Les salaires effectifs en France sont en dessous de ceux de plusieurs pays européens

Lors de la dernière année d'observation disponible, le salaire effectif des enseignants dans l'enseignement élémentaire public est plus élevé en France qu'en Italie ou en Pologne, mais plus faible qu'en Finlande et surtout qu'en Allemagne ► 12.3. Cette situation de la France par rapport à d'autres pays s'explique avant tout par les écarts importants de rémunération entre les enseignants du premier degré et ceux du second degré. En effet, les grilles de rémunération et la rémunération apportée par les heures supplémentaires sont plus avantageuses dans le second degré, notamment dans le second cycle de l'enseignement secondaire général. ■

► 12.4 Salaire effectif des enseignants du secteur public âgés de 25 à 64 ans dans l'Union européenne selon le niveau d'enseignement en 2023-2024 (en dollars US, en PPA)



Lecture : le salaire effectif des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 58 435 dollars US en France en 2022 et à 100 831 dollars PPA en Allemagne en 2024.

Note : l'année de référence est l'année civile 2022 en France. Les données ne sont pas disponibles pour l'enseignement préélémentaire en Allemagne.

Champ : France hors Mayotte, ensemble des enseignants titulaires âgés de 25 à 64 ans exerçant à temps plein toute l'année dans le secteur public à chaque niveau, incluant donc les professeurs agrégés dans le second degré.

Source : OCDE, 2025, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.3, collecte commune avec le réseau européen Eurydice. Insee-Siasp pour la France ; traitement DEPP.

POUR EN SAVOIR PLUS

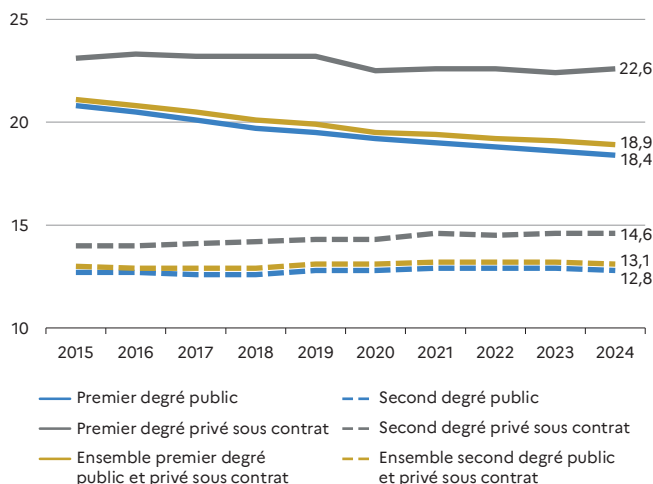
- Defresne M., Monso O., Saint-Philippe S., 2018, « Les enseignantes perçoivent 14 % de moins que les enseignants. Analyse des écarts de salaire », *Éducation & formations*, n° 96, DEPP.
- DEPP, 2024, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, chapitre 4.
- Drégoir M., 2025, « L'évolution du salaire des enseignants titulaires et assimilés titulaires entre 2022 et 2023 », *Note d'Information*, n° 25-48, DEPP

Le nombre d'élèves par enseignant dans le premier degré décroît régulièrement en France. Cependant, il demeure plus élevé dans l'enseignement élémentaire que dans les autres pays de l'Union européenne. En France, le nombre d'élèves par enseignant dans le second degré est beaucoup moins élevé que dans le premier degré et inférieur à de nombreux pays européens pour le second cycle.

Baisse du nombre d'élèves par enseignant dans le premier degré public

À la rentrée 2024, dans le premier degré public, les élèves sont en moyenne 18,4 par enseignant ► 13.1. Ce nombre, qui était de 20,8 en 2015, diminue en raison de la priorité donnée au primaire, avec de nombreux postes ouverts aux concours, dans un contexte de démographie d'élèves en baisse. Dans le premier degré privé sous contrat, le nombre d'élèves par enseignant a aussi diminué depuis 2015 mais dans une moindre mesure, passant de 23,1 élèves en moyenne par enseignant à 22,6. Le nombre moyen d'élèves par enseignant est beaucoup moins élevé dans le second degré : 12,8 élèves en moyenne par enseignant dans

► 13.1 Évolution du nombre moyen d'élèves par enseignant



Lecture : pour l'année scolaire 2024-2025, les élèves sont en moyenne 18,4 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 équivalent temps plein.

Champ : France. Ensemble des agents payés par le ministère chargé de l'éducation nationale, en activité et ayant une affectation au 30 novembre. Ensemble des élèves scolarisés à la rentrée dans un établissement sous tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA novembre 2024, enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire (Constat) et système d'information Scolarité.

le public et 14,6 dans le privé sous contrat. En effet, les enseignants y sont plus nombreux au regard du nombre d'élèves : le nombre d'heures d'enseignement que doit assurer chaque enseignant à temps plein (obligation réglementaire de service) est plus faible et certains enseignements se font avec des groupes d'élèves plus réduits (cours en ateliers dans les formations professionnelles, cours de langues ou options dans les formations générales, etc.).

Depuis 2015, le nombre moyen d'élèves par enseignant est stable dans le second degré, avec cependant une légère tendance à la hausse dans le secteur privé.

Le nombre d'élèves par enseignant en France proche de la moyenne européenne dans le second cycle de l'enseignement secondaire

En 2022-2023, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, l'Union européenne (UE) compte en moyenne 13,4 élèves par enseignant dans l'enseignement élémentaire, en équivalent temps plein. En France, ce nombre est de 18,1 soit l'un des plus importants de l'UE, après celui de la Roumanie (18,4). Par comparaison, il est de 15,2 en Allemagne, de 12,4 en Finlande et de 10,7 en Italie ► 13.2.

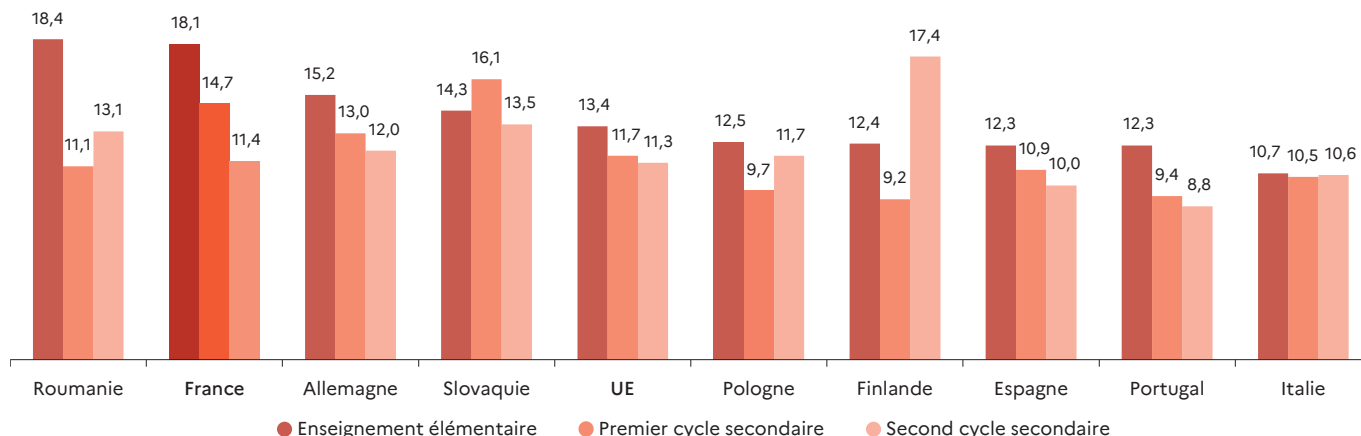
Les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (collège pour la France) bénéficient, en 2022-2023, d'un encadrement plus favorable que ceux de l'élémentaire : 11,7 élèves par enseignant dans l'ensemble de l'UE. La France affiche un nombre d'élèves par enseignant (14,7) plus élevé que la moyenne européenne. Il est plus faible qu'en Slovaquie (16,1) mais plus élevé qu'en Allemagne (13,0) ou en Espagne (10,9), et surtout qu'en Finlande et au Portugal qui affichent des valeurs parmi les plus faibles de l'Union européenne (respectivement 9,2 et 9,4).

Dans le second cycle du secondaire, toutes voies confondues, le nombre d'élèves par enseignant est de 11,3 en moyenne européenne. À la différence des autres niveaux d'éducation, la situation de la France (11,4) est plus favorable que celle de plusieurs pays, dont l'Allemagne (12,0) et surtout la Finlande (17,4). Le Portugal présente à ce niveau d'éducation, comme dans le premier cycle du secondaire, un nombre plus réduit d'élèves par enseignant (8,8).

Dans le second degré, le nombre d'heures d'enseignement allouées par élève diffère selon l'académie

À la rentrée 2024, dans le second degré, le nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) varie selon les académies : il est compris entre 1,24 et 1,28 dans celles de Versailles, Mayotte, Nice, Lyon et Grenoble – ce qui représente entre 124 heures et 128 heures d'enseignement de professeurs financées pour 100 élèves chaque

13.2 Nombre moyen d'élèves par enseignant selon le niveau CITE en 2022-2023

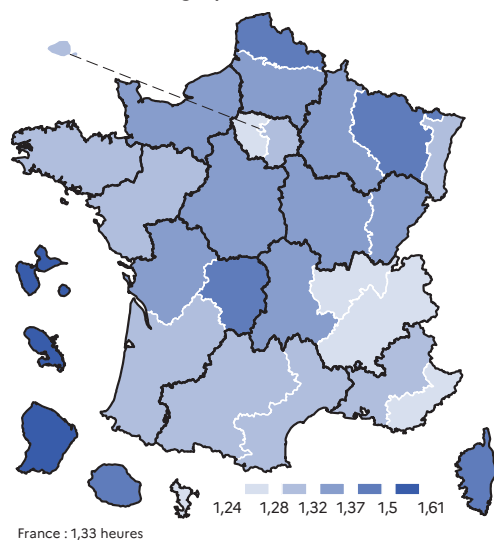


Lecture : au cours de l'année scolaire 2022-2023, la France compte en moyenne 18,1 élèves par enseignant dans l'élémentaire, 14,7 élèves par enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 11,4 élèves par enseignant dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : public + privé sous contrat.

Source : Eurostat, données de la collecte UOE [educ_uoe_perp04], extraites le 25 juin 2025.

13.3 Nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) dans le second degré par académie à la rentrée 2024



Lecture : à la rentrée scolaire 2024, dans l'académie de Paris, le nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) pour les formations en collège (y compris Segpa) est de 1,29 soit, en moyenne, 129 heures d'enseignement de professeurs mobilisées pour 100 élèves par semaine.

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, bases Relais 2024-2025.

semaine – et dépasse 1,5 dans celles de Guadeloupe, Martinique et Guyane ►13.3. Le H/E global observé pour une académie ne reflète cependant pas la situation dans chaque niveau de formation. Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille, le H/E est supérieur à la moyenne nationale pour les formations professionnelles en lycée (2,2 contre 2,15), tandis qu'il est inférieur dans les formations en collège (1,13 contre 1,17) ►13.4 web. Ces écarts doivent être mis en regard du nombre et de la taille des établissements scolaires (plus un établissement est petit et plus une académie compte de petits établissements, plus le H/E est élevé) et de l'offre de formation (plus les formations professionnelles sont présentes, plus le H/E est élevé).

Le nombre moyen d'élèves par structure (E/S) est généralement plus faible dans les académies où le H/E est élevé ►13.5 web. Ainsi, les académies de Guyane, Martinique et Guadeloupe présentent les E/S les plus faibles (entre 18,1 et 19,8), tandis que celles de Versailles, Lyon, Paris et Nice ont les E/S les plus élevés (supérieurs à 22,5). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

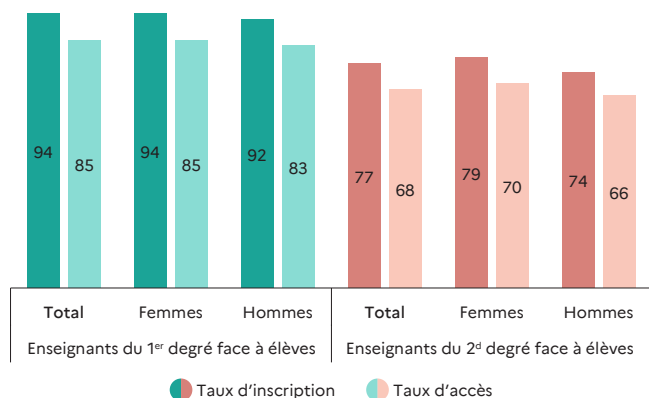
- DEPP, 2024, *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024*.
- DEPP, 2024, *L'Europe de l'Éducation en chiffres 2024*, chapitre 4.
- Feuillet P., 2020, « Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018 », *Note d'Information*, n° 2018, DEPP.

En 2023-2024, 85 % des enseignants du premier degré public et 68 % des enseignants du second degré public ont eu accès à des modules de formation continue. Les enseignants du premier degré en éducation prioritaire sont moins formés que leurs collègues hors éducation prioritaire. C'est l'inverse dans le second degré. Depuis 2015-2016, le taux d'accès à une formation augmente régulièrement dans le premier degré, tandis qu'il est plus accentué les années de réforme dans le second degré (collèges, lycées).

Dans le public, neuf enseignants du premier degré sur dix et sept enseignants du second degré sur dix ont eu accès à la formation continue en 2023-2024

Au cours de l'année 2023-2024, 94 % des enseignants du premier degré public se sont inscrits à un module de formation et 85 % y ont eu accès ► **14.1**. C'est en milieu de carrière qu'ils se forment le plus : 86 % des 35-55 ans ont suivi une formation, tandis que les enseignants de moins de 35 ans sont 82 % dans ce cas ► **14.2**. Les enseignants qui dirigent une école sont les plus nombreux à s'être formés (95 %), leur obligation de suivre des formations du fait de leur fonction de directeur contribuant à expliquer ce taux.

► 14.1 Taux d'inscription et taux d'accès des enseignants des premier et second degrés publics à un module de formation continue en 2023-2024 (en %)



Lecture : en 2023-2024, 94 % des enseignants du premier degré public face à élèves se sont inscrits à un module de formation continue et 85 % y ont eu accès.

Note : le taux d'accès à la formation est égal au rapport entre le nombre de personnes présentes et l'effectif de la population potentiellement concernée par la formation.

Champ : France, ensemble des enseignants face à élèves, du secteur public titulaires ou non titulaires, en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.

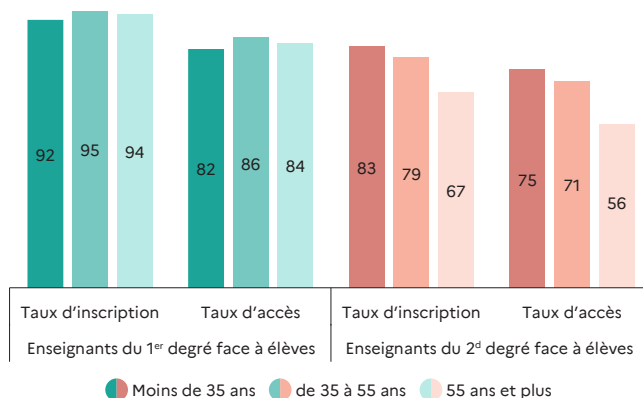
Source : DEPP, exploitation des données GAIA (année scolaire 2023-2024) et du Panel des agents issu de BSA (novembre 2024).

Les remplaçants sont, quant à eux, 77 % à s'être formés ► **14.5 web**. Dans le second degré public, 77 % des enseignants se sont inscrits et 68 % ont eu accès à un module de formation ► **14.6 web**. Les femmes se forment plus que les hommes (70 % contre 66 %). À l'inverse du premier degré, plus les enseignants du second degré avancent en âge et moins ils se forment : 75 % pour les moins de 35 ans, 71 % pour les 35-55 ans et 56 % pour les 55 ans ou plus. Les enseignants non titulaires du second degré sont ceux qui ont le plus souvent participé à au moins une formation au cours de l'année (73 %). Six enseignants agrégés et de chaires supérieures sur dix se sont formés en 2023-2024.

Les enseignants du premier degré en éducation prioritaire moins formés que leurs collègues hors éducation prioritaire, contrairement au second degré

Le taux d'inscription et le taux d'accès des enseignants du premier degré public ayant au moins une affectation en éducation prioritaire à la rentrée 2023 sont inférieurs à ceux des enseignants hors éducation prioritaire ► **14.3**. Ainsi, 91 % des enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire se sont inscrits à

► 14.2 Taux d'inscription et taux d'accès des enseignants des premier et second degrés publics à un module de formation continue en 2023-2024 selon la tranche d'âges (en %)

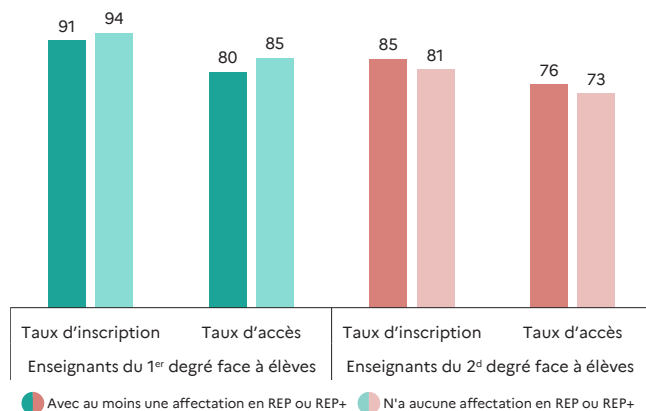


Lecture : en 2023-2024, les enseignants du premier degré face à élèves de moins de 35 ans sont 92 % à s'être inscrits à une formation, et 82 % à y avoir participé.

Champ : France, ensemble des enseignants face à élèves, du secteur public titulaires ou non titulaires, en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.

Source : DEPP, exploitation des données GAIA (année scolaire 2023-2024) et du Panel des agents issu de BSA (novembre 2024).

► **14.3** Taux d'inscription et taux d'accès des enseignants des premier et second degrés publics à un module de formation continue en 2023-2024 selon l'affectation en éducation prioritaire¹ (en %)



1. Enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire à la rentrée 2023 (en cas de multi-affectation).
Lecture : en 2023-2024, 80 % des enseignants du premier degré face à élèves avec au moins une affectation en REP ou en REP+ à la rentrée 2023, ont eu accès à un module de formation continue contre 85 % pour ceux qui sont hors éducation prioritaire.

Champ : France, ensemble des enseignants face à élèves, du secteur public titulaires ou non titulaires, en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.

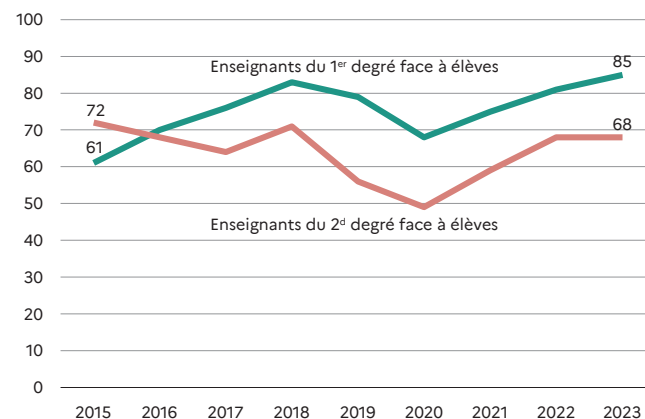
Source : DEPP, exploitation des données GAIA (année scolaire 2023-2024) et du Panel des agents issu de BSA (novembre 2024).

une formation contre 94 % pour les autres, et 80 % des enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire ont eu accès à une formation contre 85 % pour les autres. À l'inverse, les enseignants en collège public ayant au moins une affectation en éducation prioritaire à la rentrée 2023 ont un taux d'inscription supérieur de 4 points à ceux qui ne sont pas dans ce dispositif (85 % contre 81 %) et un taux d'accès supérieur de 3 points (76 % contre 73 %).

Depuis 2015, le taux d'accès à une formation dans le premier degré augmente

Hormis les deux années touchées par la crise sanitaire, en 2020-2021 et 2021-2022, le taux d'accès à une formation pour les enseignants du premier degré public a progressé entre 2015 et 2023. Il est passé de 61 % à 85 %, dépassant ainsi son niveau d'avant crise sanitaire ► **14.4**. Pour les enseignants en classe préélémentaire, l'augmentation a été la plus importante : + 26 points ► **14.7 web**. Quelle que soit l'année, les enseignants également directeurs d'école ont toujours eu un taux d'accès supérieur à leurs collègues.

► **14.4** Évolution du taux d'accès à la formation continue des enseignants des premier et second degrés publics (en %)



Lecture : en 2023-2024, 85 % des enseignants du premier degré et 68 % des enseignants du second degré public ont eu accès à une formation.

Champ : France, ensemble des enseignants face à élèves, du secteur public titulaires ou non titulaires, en activité et rémunérés au 30 novembre de l'année.

Source : DEPP, exploitation des données GAIA (année scolaire 2023-2024) et du Panel des agents issu de BSA (novembre 2024).

Concernant les enseignants du second degré, le taux d'accès à la formation est plus élevé lors des années de réforme. Il est ainsi de 72 % en 2015-2016 avec la réforme des collèges et de 71 % en 2018-2019 avec celle des lycées. Sur l'ensemble des années présentes, les enseignants remplaçants et les agrégés et chaires supérieures sont ceux qui se sont le moins formés, respectivement 62 % et 61 % en 2023-2024 ► **14.8 web**. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

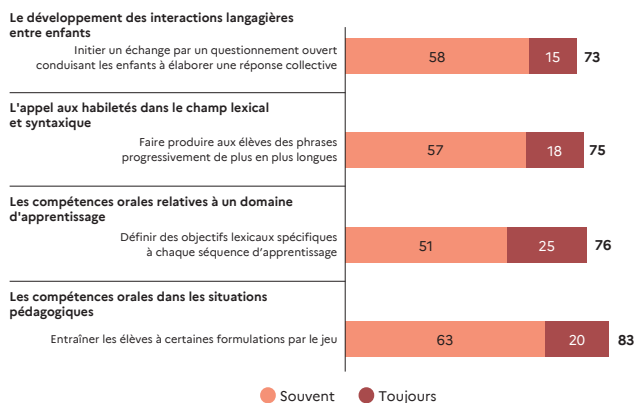
– DEPP, 2025, *La formation continue des enseignants des premier et second degrés en 2022-2023*, Note d'Information, à paraître.

En petite section de maternelle, l'enseignement du langage oral donne lieu à un large éventail de pratiques, majoritairement répandues, auxquelles les professeurs recourent à des fréquences élevées. L'entrée dans le langage écrit se distingue en revanche par des pratiques différenciant nettement plus les enseignants. Dans le domaine mathématique, le traitement des suites organisées d'objets occupe une place prépondérante. Le développement des compétences pré-numériques est plus répandu que le travail sur les nombres et leurs utilisations.

Les pratiques pour l'entrée dans le langage écrit différencient davantage les enseignants que celles pour le langage oral

En petite section, la plupart des pratiques d'enseignement du langage oral sont fréquemment mises en œuvre par une majorité de professeurs. Pour travailler sur les compétences orales en situation pédagogique, liées ou non à un domaine d'apprentissage, 83 % des enseignants entraînent les élèves à certaines formulations par le jeu et 76 % définissent des objectifs lexicaux spécifiques à chaque séquence d'apprentissage ► 15.1. Afin de mobiliser les habiletés lexicales et syntaxiques des enfants aussi bien que de développer leurs interactions langagières, ils sont un peu moins nombreux, par exemple, à leur faire produire des phrases progressivement de

► 15.1 Le recours fréquent des professeurs à une sélection de pratiques portant sur le langage oral (en %)



Lecture : dans le cadre du travail sur le langage oral, 83 % des professeurs de petite section de maternelle entraînent fréquemment leurs élèves à certaines formulations par le jeu ; 63 % déclarent le faire souvent et 20 % toujours.

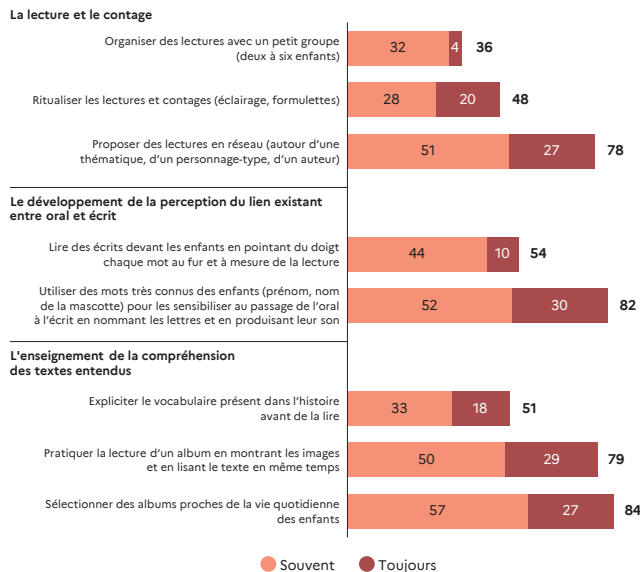
Champ : France, professeurs en charge des élèves de petite section.

Source : DEPP, Panel petite section 2021.

plus en plus longues (75 %) ou une réponse collective en initiant un échange par questionnement ouvert (73 %). De toutes les pratiques d'enseignement du langage oral, c'est dans le champ lexical et syntaxique que le recours à des fréquences élevées chez les professeurs est le plus hétérogène ► 15.5 web.

Les pratiques d'enseignement se rapportant à l'entrée dans le langage écrit sont plus diversement mises en œuvre par les professeurs. Pour enseigner la compréhension des textes entendus, de très nombreux enseignants privilégient la sélection d'albums proches de la vie quotidienne des enfants (84 %) ou la lecture d'un album en montrant les images et en lisant le texte concomitamment (79 %). Ils sont nettement moins nombreux à fréquemment expliciter le vocabulaire présent dans l'histoire avant de la lire (51 %) ► 15.2. Afin de développer chez leurs élèves une perception du lien existant entre oral et écrit, ils sont également nombreux à utiliser des mots très connus de ces derniers en nommant les lettres composant ces mots et en produisant leur son (82 %). La pratique consistant à fréquemment lire des écrits devant les élèves en pointant du doigt chaque mot au fur et à mesure de la lecture est moins répandue

► 15.2 Le recours fréquent des professeurs à une sélection de pratiques portant sur l'entrée dans le langage écrit (en %)



Lecture : dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes entendus, 84 % des professeurs de petite section de maternelle sélectionnent fréquemment des albums proches de la vie quotidienne des enfants ; 57 % déclarent le faire souvent et 27 % toujours.

Champ : France, professeurs en charge des élèves de petite section.

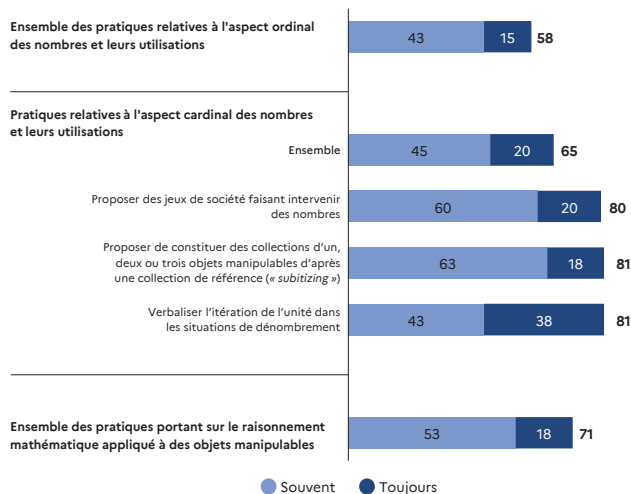
Source : DEPP, Panel petite section 2021.

(54 %). En matière de lecture et de contage, nombreux sont ceux qui proposent des lectures ayant pour point commun une thématique, des personnages ou un auteur (78 %) mais la ritualisation des lectures et contages est une pratique moins courante (48 %). Les pratiques d'acculturation à l'écrit sont bien moins usitées ► **15.6 web**.

En mathématiques, une place majeure accordée par les professeurs aux suites organisées d'objets puis aux compétences pré-numériques

La plupart des pratiques d'enseignement des nombres et de leurs utilisations sont fréquemment mises en œuvre par la majorité des professeurs ► **15.7 web**. Le travail préalable fréquent qui porte sur le raisonnement mathématique appliqué à des objets manipulables (constitution et comparaison de collections d'objets) est, en moyenne, le plus répandu (71 %). Le traitement de l'aspect cardinal des nombres et de leurs utilisations vient en deuxième position (65 %). Il distingue plusieurs pratiques assez consensuelles : dénombrement par itération verbalisée de l'unité, constitution de collections de quelques objets par subitisation (appréhension rapide et sans comptage d'un ensemble d'objets), jeux de société impliquant

► 15.3 Le recours fréquent des professeurs à des pratiques portant sur les nombres et leurs utilisations (en %)



Lecture : dans le cadre du travail sur les nombres et leurs utilisations, 81 % des professeurs de petite section de maternelle verbalisent fréquemment l'itération de l'unité dans les situations de dénombrement ; 43 % déclarent le faire souvent et 38 % toujours.

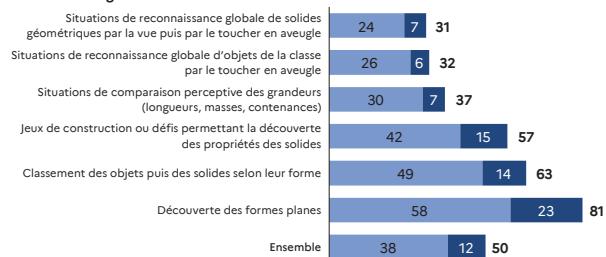
Champ : France, professeurs en charge des élèves de petite section.

Source : DEPP, Panel petite section 2021.

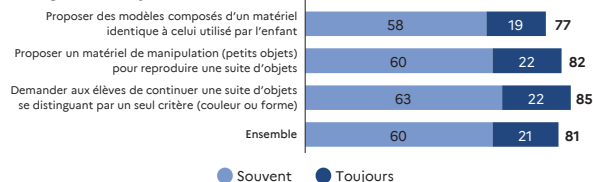
des nombres. En comparaison, les enseignants sont moins nombreux à aborder fréquemment l'aspect ordinal des nombres (58 %) ► **15.3**. De très nombreux enseignants portent une fréquente attention au traitement des suites organisées d'objets (en moyenne, 81 %). Demander aux élèves de continuer une suite d'objets se distinguant par un seul critère, de forme ou de couleur, en est un exemple très courant (85 %) ► **15.4**. Par contraste, l'exploration des formes (boule, cube, pyramide, cylindre, etc.) et des grandeurs (longueur, aire, masse, contenance) occupe une place nettement plus modeste (en moyenne, 50 %). Les pratiques consistant à développer la reconnaissance sensorielle (vue ou toucher en aveugle) de solides géométriques ou d'objets de la classe sont même minoritaires. ■

► 15.4 Le recours fréquent des professeurs à des pratiques portant sur les formes, les grandeurs et les suites organisées d'objets (en %)

Les formes et les grandeurs



Les suites organisées d'objets



Lecture : dans le cadre du travail sur les suites organisées d'objets, 85 % des professeurs de petite section de maternelle demandent fréquemment aux élèves de continuer une suite d'objets se distinguant par un seul critère ; 63 % déclarent le faire souvent et 22 % toujours.

Champ : France, professeurs en charge des élèves de petite section.

Source : DEPP, Panel petite section 2021.

POUR EN SAVOIR PLUS

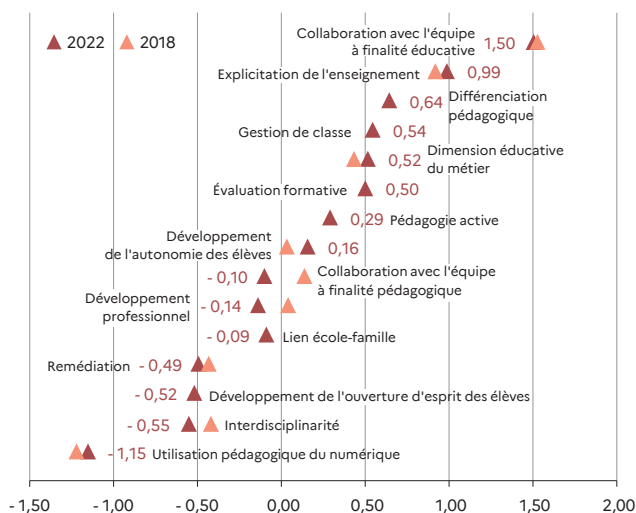
- Verdon R., 2025, « Les pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques à l'école en 2021 », *Note d'Information*, n° 25.50, DEPP.
- Verdon R., 2024, « La mobilisation du langage à l'école : premiers résultats sur les pratiques d'enseignement en petite section de classe maternelle dans le cadre du panel 2021 », *Note d'Information*, n° 24.35, DEPP.

En 2022, comme en 2018, les pratiques collaboratives à finalité éducative (gestion des incivilités, lutte contre le décrochage, par exemple) ainsi que les pratiques d'enseignement explicite sont celles qui définissent le plus fortement la culture professionnelle des enseignants de collège. L'utilisation pédagogique du numérique demeure peu fréquente. Les pratiques collaboratives à finalité pédagogique connaissent un recul et la gestion de classe occupe une place importante dans les pratiques des enseignants.

Des pratiques relativement stables entre 2018 et 2022

En 2022, selon l'enquête périodique sur l'enseignement (Epode), les pratiques les plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants sont des pratiques de collaboration à finalité éducative, d'explicitation de l'enseignement, de différenciation pédagogique ► 16.1. Les pratiques relatives à l'utilisation pédagogique du numérique, à l'interdisciplinarité, au développement de l'esprit critique des élèves ou à la remédiation sont à l'inverse les moins fréquemment mobilisées. Il n'y a pas de changements notables dans les pratiques privilégiées par les enseignants par rapport à 2018.

► 16.1 Scores moyens de fréquence des dimensions caractérisant les pratiques des enseignants de collège



Lecture : en 2022, le score de fréquence de la dimension « utilisation pédagogique du numérique » est le plus faible des quinze dimensions (- 1,15), malgré une légère augmentation par rapport à 2018.

Note : la gestion de classe est une nouvelle dimension construite pour Epode 2022 et n'a, à ce titre, pas de score moyen dans Epode 2018. Les scores moyens en 2018 pour les dimensions « différenciation pédagogique », « évaluation formative », « pédagogie active », « lien école-famille » et « développement de l'ouverture d'esprit des élèves » ne sont pas affichés car ils ne sont pas comparables avec ceux de 2022.

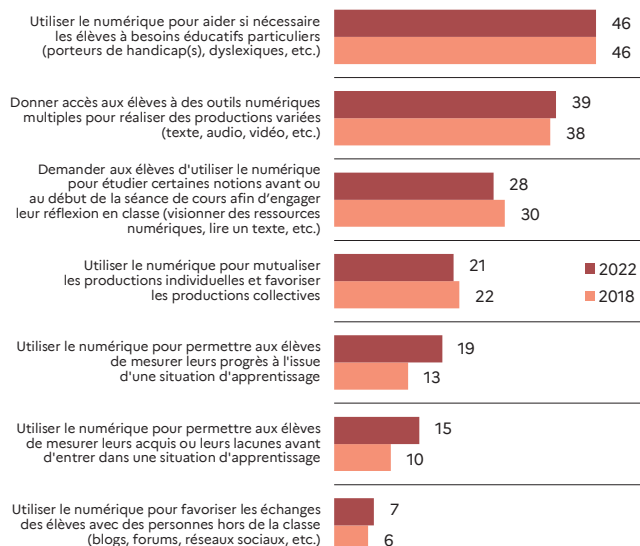
Champ : enseignants de collège en France.

Source : DEPP, enquêtes Epode 2018 et 2022.

Une progression de l'utilisation du numérique à des fins d'évaluation des élèves

L'utilisation pédagogique du numérique, bien qu'en légère progression par rapport à 2018, reste très en retrait par rapport aux pratiques documentées par l'enquête Epode. Seules les pratiques qui visent à développer la réflexivité des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages connaissent une progression en 2022 : 19 % des enseignants déclarent recourir fréquemment au numérique pour permettre aux élèves de mesurer leurs progrès à l'issue d'une situation d'apprentissage (contre 13 % en 2018) et 15 % pour leur permettre de mesurer leurs acquis ou leurs lacunes avant d'entrer dans une situation d'apprentissage (contre 10 % en 2018) ► 16.2. Ces deux pratiques sont également décrites comme faisables par respectivement 45 % et 50 % des enseignants en 2022, contre respectivement 35 % et 37 % en 2018 ► 16.5 web. Elles sont par ailleurs considérées comme davantage prioritaires qu'en 2018 ► 16.5 web.

► 16.2 Évolution de la fréquence des pratiques relatives à l'utilisation pédagogique du numérique par les enseignants entre 2018 et 2022 (en %)



Lecture : en 2022, 19 % des enseignants de collège déclaraient utiliser « toujours » ou « assez souvent » le numérique pour permettre aux élèves de mesurer leurs progrès à l'issue d'une situation d'apprentissage, contre 13 % des enseignants en 2018.

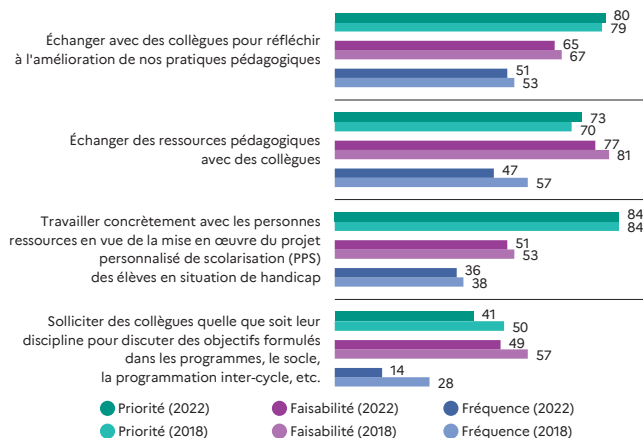
Champ : enseignants de collège en France.

Source : DEPP, enquêtes Epode 2018 et 2022.

Une diminution des pratiques collaboratives à finalité pédagogique par rapport à 2018

Contrairement aux pratiques collaboratives à finalité éducative, qui sont restées stables entre 2018 et 2022, celles à finalité pédagogique ont diminué. Ainsi, la proportion d'enseignants déclarant solliciter fréquemment des collègues quelle que soit leur discipline pour discuter des objectifs formulés dans les programmes a baissé de moitié, passant de 28 % en 2018 à 14 % en 2022 ► **16.3**. Au cours de la même période, la proportion d'enseignants jugeant cette pratique faisable est passée de 57 % à 49 % et celle la jugeant prioritaire de 50 % à 41 %. Ils sont également moins nombreux en 2022 à déclarer échanger fréquemment des ressources pédagogiques avec des collègues et à trouver cela faisable, mais ils sont plus nombreux à trouver cela prioritaire.

► 16.3 Évolution des pratiques collaboratives avec l'équipe à finalité pédagogique selon leur fréquence, leur faisabilité et leur degré de priorité entre 2018 et 2022 (en %)



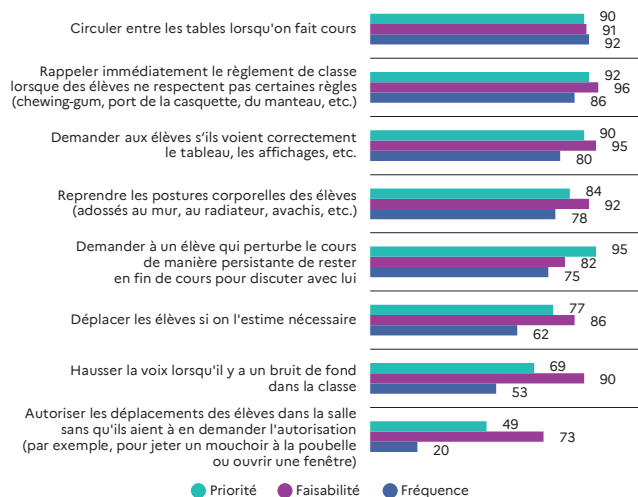
Lecture : en 2022, 51 % des enseignants de collège rapportent échanger « assez souvent » ou « toujours » avec des collègues pour réfléchir à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques ; 65 % qualifient cette pratique de « plutôt » ou « tout à fait » faisable et 80 % la qualifient de « plutôt » ou « très » prioritaire.

Champ : enseignants de collège en France.
Source : DEPP, enquêtes Epode 2018 et 2022.

Des pratiques de gestion de classe privilégiant des approches telles que le dialogue ou le rappel des règles

La gestion de classe occupe une place importante dans les pratiques des enseignants. Ils sont, par exemple, 78 % à déclarer fréquemment reprendre les postures des élèves (adossés au mur, avachis, etc.) ou 86 % à rappeler immédiatement le règlement de la classe lorsque des élèves ne respectent pas certaines règles ► **16.4**.

► 16.4 Pratiques de gestion de classe au collège selon leur fréquence, leur degré de faisabilité et de priorité en 2022 (en %)



Lecture : en 2022, lorsqu'un élève perturbe le cours de manière persistante, 95 % des enseignants de collège considèrent comme « plutôt » ou « très » prioritaire le fait de lui demander de rester en fin de cours pour discuter avec lui, 82 % des enseignants qualifient cette pratique de « plutôt » ou « tout à fait » faisable et 75 % déclarent la mettre en œuvre « souvent » ou « toujours ».

Champ : enseignants de collège en France.
Source : DEPP, enquête Epode 2022.

Les enseignants accordent un degré de priorité plus important aux pratiques propices à la construction d'un environnement de classe favorable aux apprentissages et pérenne, et cela quel que soit le secteur d'enseignement. Ils sont ainsi 95 % à considérer comme prioritaire de demander à un élève perturbant la classe de manière persistante de rester en fin de cours pour échanger avec lui et 92 % à considérer comme prioritaire de rappeler immédiatement le règlement de classe lorsque des élèves ne respectent pas certaines règles. Les pratiques de gestion de classe relevant davantage de réponses immédiates à des problèmes comportementaux, comme déplacer des élèves lorsque l'enseignant le juge nécessaire, ou hausser la voix en cas de bruit de fond dans la classe, sont jugées moins prioritaires. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

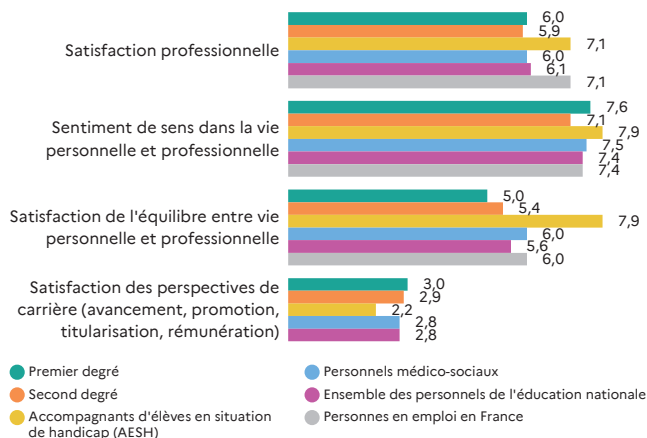
– Bechichi N., Rugambage N., Zignani R., Monseur C., 2025, « Enquête Epode sur les pratiques enseignantes : premiers résultats au collège de l'édition 2022 », *Note d'Information*, n° 25-27, DEPP.

La connaissance des conditions de travail des personnels de l'éducation nationale est au cœur de plusieurs enquêtes de la DEPP. D'après le Baromètre du bien-être au travail, leur niveau global de satisfaction se situe en deçà de celui des personnes en emploi en France. Selon les enquêtes de climat scolaire et de victimation, la satisfaction des personnels est contrastée, caractérisée par une perception positive des relations avec les élèves et les collègues, mais également par un manque de temps pour faire son travail.

Les personnels sont moins satisfaits de leur travail que les personnes en emploi en France mais le jugent porteur de sens

Au printemps 2023, la satisfaction professionnelle des personnels de l'éducation nationale exerçant en école ou établissement scolaire est inférieure à celle des personnes en emploi en France (6,1 contre 7,1 sur 10) ► **17.1**. Le sentiment de sens dans leur vie personnelle et professionnelle est de même niveau (7,4 sur 10) tandis qu'il est moindre pour la satisfaction de l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle (5,6 contre 6,0 sur 10). Les perspectives de carrière en matière d'avancement, de promotion, de titularisation et de rémunération constituent un domaine d'insatisfaction marquée pour les personnels de l'éducation nationale (2,8 sur 10). Le sentiment de sens associé à la vie personnelle et professionnelle est plus élevé dans le premier degré que dans le second (7,6 contre 7,1 sur 10).

► 17.1 Déclarations des personnels sur leur satisfaction vis-à-vis de leurs conditions de travail en 2023 (en notes sur 10)



Lecture : en moyenne, en 2023, les personnels de l'éducation nationale évaluent leur satisfaction professionnelle à 6,1 sur 10.
Champ : France, personnels de l'éducation nationale exerçant en école ou établissement scolaire des secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale, printemps 2023. Insee, Cepremap, plate-forme « Bien-être » de l'enquête de conjoncture auprès des ménages, juin 2023.

Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) notent globalement à 7,1 sur 10 leur satisfaction professionnelle (contre 6,1 pour l'ensemble des personnels). Ils l'évaluent à des niveaux supérieurs pour l'ensemble des domaines relatifs au bien-être au travail, à l'exception des perspectives de carrière (2,2 contre 2,8 sur 10).

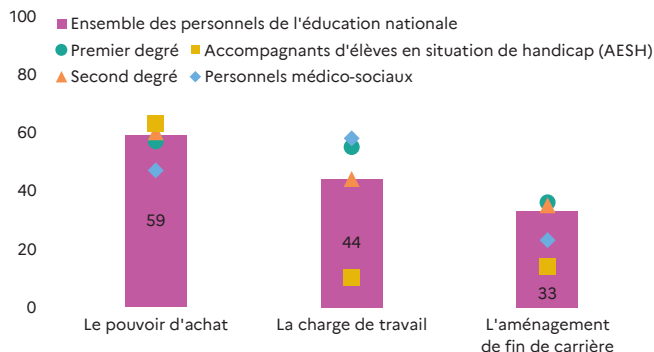
Le pouvoir d'achat et la charge de travail sont des domaines pour lesquels le besoin d'amélioration est prioritaire pour les personnels

Invités à désigner trois domaines nécessitant d'être améliorés en priorité pour l'exercice de leur métier sur une liste de treize, les personnels sont 59 % à identifier le pouvoir d'achat ► **17.2**. La charge de travail est sélectionnée par 44 % des personnels, et notamment par 58 % des personnels médico-sociaux. Les AESH sont moins nombreux en proportion à citer la charge de travail comme l'un des trois domaines à améliorer prioritairement (10 %). L'aménagement de fin de carrière est le troisième domaine le plus fréquemment cité (33 % des personnels), dans une proportion plus élevée pour les personnels du premier et du second degré que pour les personnels médico-sociaux et les AESH.

Dans les écoles, le climat scolaire est jugé plus positif que dans les collèges et les lycées

Le climat scolaire est globalement jugé positif par les personnels tout comme par les élèves (fiche 7). Néanmoins, si 82 % des personnels du premier degré sont « tout à fait » ou « plutôt » satisfaits

► 17.2 Les domaines d'amélioration prioritaires pour l'exercice du métier cités par les personnels en 2023 (en %)



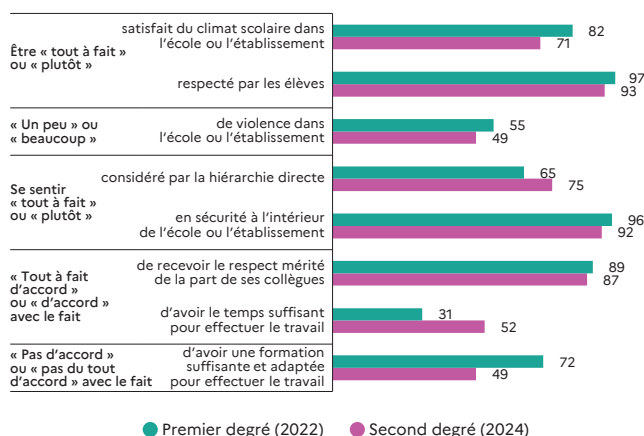
Lecture : en 2023, 59 % des personnels de l'éducation nationale jugent que le pouvoir d'achat est l'un des trois domaines à améliorer prioritairement pour l'exercice de leur métier, parmi une liste de treize domaines proposés.
Champ : France, personnels de l'éducation nationale exerçant en école ou établissement scolaire des secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale, printemps 2023.

du climat scolaire dans leur école, ils le sont un peu moins dans le second degré (71 %) ►17.3. Dans les écoles comme dans les collèges et les lycées, les personnels se sentent généralement respectés par les élèves et leurs collègues (97 % dans le premier degré et 93 % dans le second degré). Cependant, certains signalent un déficit de considération de la part de la hiérarchie puisque 35 % des personnels des écoles et 25 % de ceux des collèges et lycées ne se sentent « plutôt pas » ou « pas du tout » considérés par leur hiérarchie directe.

Un manque de formation et de temps pour faire son travail dans les écoles comme dans les collèges et lycées

Les personnels dans leur ensemble mettent l'accent sur un manque de temps pour effectuer leur travail, car seuls 31 % des directeurs d'école et enseignants et 52 % des personnels de collèges et lycées sont « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec le fait de disposer du temps suffisant pour effectuer leur travail. Le caractère insuffisant et inadapté de leur formation pour effectuer correctement leur travail est souligné par 72 % des personnels des écoles et par 49 % des personnels des collèges et lycées. Par ailleurs, la moitié des personnels déclarent qu'il y a « beaucoup » ou « un peu » de violence dans leur établissement (55 % dans les écoles et 49 % dans les collèges et les lycées). Malgré cela, ils se sentent généralement en sécurité au sein de leur établissement scolaire.

► 17.3 Ressenti des personnels en établissement scolaire (en %)



Lecture : en 2022, 82 % des personnels du premier degré sont « tout à fait » ou « plutôt » satisfaits du climat scolaire de leur école.

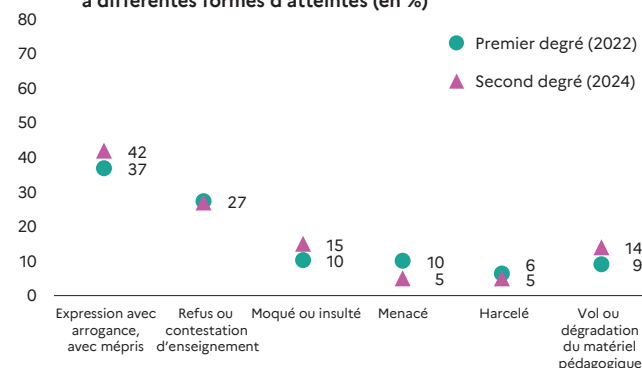
Champ : France, premier degré : directeurs d'école et enseignants des secteurs public et privé sous contrat - second degré : enseignants des secteurs public et privé sous contrat et personnels non enseignants du secteur public.

Source : DEPP, enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et enseignants du premier degré et 2024 auprès des personnels du second degré de l'éducation nationale.

Les deux types de violence les plus fréquemment subies par les personnels sont « l'arrogance ou le mépris » et « le refus ou la contestation d'enseignement »

Dans les écoles et dans les collèges et lycées, les atteintes aux personnes constituent les principales violences subies par les personnels depuis le début de l'année scolaire dans leur établissement, devant celui-ci ou sur le chemin pour s'y rendre ►17.4. Dans les écoles, 37 % des personnels déclarent avoir subi de l'arrogance ou du mépris ; c'est le cas de 42 % des personnels de collèges et lycées. Le refus ou la contestation d'enseignement ou d'exercice des missions est également fréquemment cité (27 % des personnels des écoles, collèges et lycées déclarent y avoir été confrontés au cours de l'année scolaire), et dans une moindre mesure les moqueries et insultes ainsi que les vols ou dégradations de matériel pédagogique. ■

► 17.4 Exposition des personnels des établissements scolaires à différentes formes d'atteintes (en %)



Lecture : en 2022, 37 % des personnels du premier degré ont déclaré avoir subi de l'arrogance ou du mépris au moins une fois depuis le début de l'année scolaire.

Champ : France, premier degré : directeurs d'école et enseignants des secteurs public et privé sous contrat - second degré : enseignants des secteurs public et privé sous contrat et personnels non enseignants du secteur public.

Source : DEPP, enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et enseignants du premier degré et 2024 auprès des personnels du second degré de l'éducation nationale.

POUR EN SAVOIR PLUS

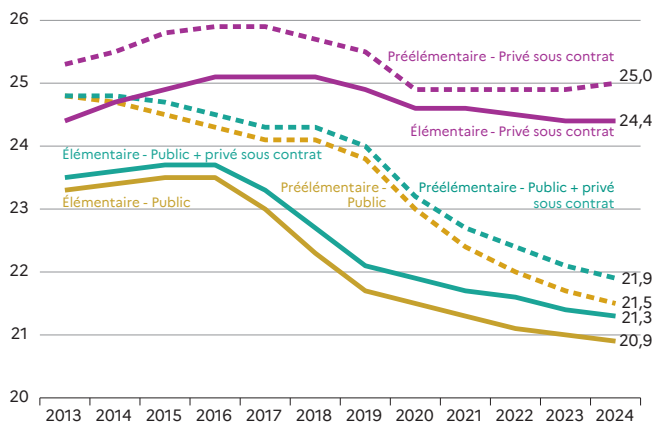
- Fréchou H., Simon C. 2023, « Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré », *Note d'Information*, n° 2315, DEPP.
- Radé É., Rakotobe M., Simon C., Traore B., 2025, « Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024 », *Note d'Information*, n° 25-47, DEPP.
- Radé É., 2023, « Bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale : des résultats stables en 2023 », *Note d'Information*, n° 22.31, DEPP.

À la rentrée 2024, la taille des classes du premier degré continue de diminuer dans les écoles publiques. Cette tendance est particulièrement marquée depuis 2017, en partie à la suite du dédoublement des classes en éducation prioritaire. La taille des classes demeure stable dans les écoles privées sous contrat.

Le nombre d'élèves par classe continue de diminuer

Alors qu'il était relativement stable entre 2013 et 2016, le nombre moyen d'élèves par classe de niveau élémentaire est en nette baisse depuis 2017, en partie en lien avec le dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire (EP). Il s'établit à 21,3 à la rentrée 2024, soit deux élèves de moins par classe qu'à la rentrée 2017. Dans les classes de niveau préélémentaire, la baisse est du même ordre de grandeur : 2,4 élèves de moins entre 2017 et 2024, cette baisse étant plus marquée depuis 2020 à la suite du dédoublement des classes de grande section en éducation prioritaire. Les classes de niveau préélémentaire accueillent en moyenne 21,9 élèves ► **18.1**.

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



Lecture : à la rentrée 2024, les classes de niveau élémentaire des écoles publiques accueillent en moyenne 20,9 élèves.

Champ : France, hors ULIS.

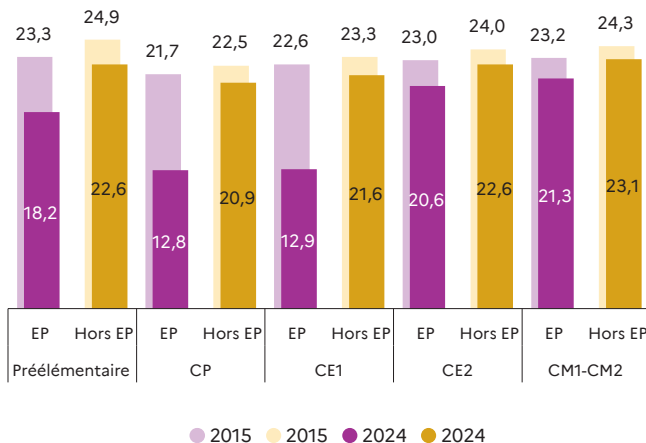
Source : DEPP, base Diapre.

La diminution de la taille des classes de CP-CE1 en éducation prioritaire ne s'est pas faite au détriment des autres niveaux ou des écoles en milieu rural

Dans les écoles en 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 contre 24,1 dans les écoles publiques hors éducation prioritaire. Cet écart a 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'extension de la mesure aux classes de CP en réseau d'éducation prioritaire (REP) et aux classes de CE1. Enfin, à partir de la rentrée 2020, ce sont les classes de grande section de maternelle qui ont été dédoublées.

Entre les rentrées 2015 et 2024, la taille des classes de CP en éducation prioritaire s'est ainsi considérablement réduite, passant de 21,7 à 12,8 élèves. De la même manière, la taille des classes de CE1 est passée de 22,6 à 12,9 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 20,9 dans ces écoles, contre 22,5 en 2015 ► **18.2**.

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



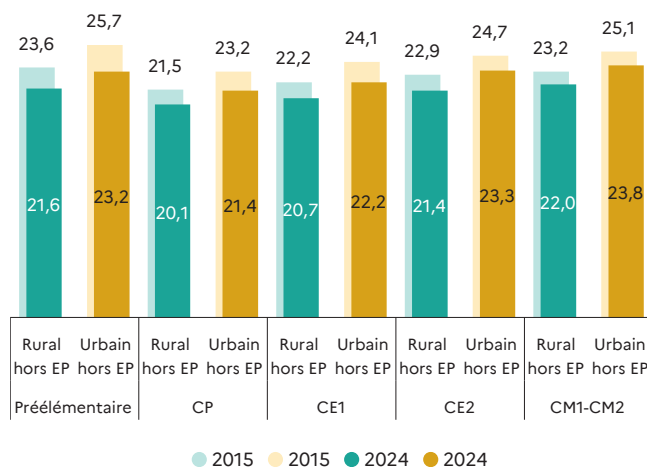
Lecture : dans les écoles publiques en éducation prioritaire, les classes de CP accueillent 21,7 élèves en moyenne à la rentrée 2015 et 12,8 à la rentrée 2024.

Champ : France, public, hors ULIS.

Source : DEPP, base Diapre.

Cette diminution de la taille des classes en éducation prioritaire ne s'est pas non plus faite au détriment des écoles rurales hors éducation prioritaire, où la taille des classes a également diminué, quel que soit le niveau d'enseignement. Par exemple, la taille des classes de CP dans les écoles publiques rurales est de 20,1 élèves en 2024 contre 21,5 en 2015. Dans les communes rurales, la conjoncture démographique et la politique de non-fermeture des écoles expliquent la réduction du nombre d'élèves par classe. Cette évolution concerne également les écoles publiques 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 23,0 élèves par classe, contre 24,9 en 2015 ► **18.3**.

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



Lecture : dans les écoles publiques rurales hors éducation prioritaire, les classes de CP accueillaient 21,5 élèves en moyenne à la rentrée 2015 et 20,1 à la rentrée 2024.

Note : la distinction entre communes rurales et urbaines a changé en 2021. Elle se base désormais sur une typologie des communes en neuf catégories établie par la DEPP pour décrire le système éducatif. Cette typologie s'appuie sur des outils de nature morphologique (zonage en unités urbaines et grille de densité) et fonctionnelle (zonage en aires urbaines) pour décrire les spécificités du système éducatif selon les types de territoires.

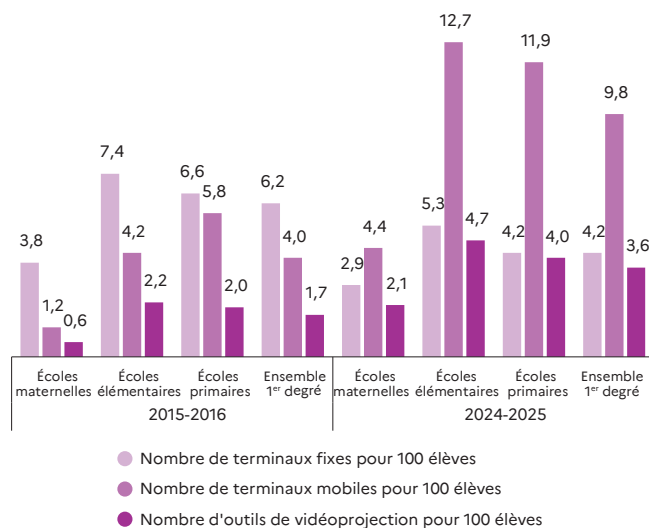
Champ : France, public, hors ULIS.

Source : DEPP, base Diapre.

Le matériel mobile est l'équipement informatique privilégié

L'équipement informatique et numérique dans les écoles publiques progresse depuis 2015. Les écoles privilégient les terminaux mobiles : en moyenne, les écoles du premier degré comptent 9,8 terminaux mobiles pour 100 élèves en 2024-2025, contre seulement 4,0 en 2015-2016. À l'inverse, le nombre de terminaux fixes baisse sur la même période passant de 6,2 à 4,2 pour 100 écoliers. L'équipement des écoles en outils de vidéoprojection est en augmentation, passant de 1,7 à 3,6 pour 100 élèves ► **18.4**.

► 18.4 Les technologies d'information et de communication pour l'enseignement dans les écoles publiques



- Nombre de terminaux fixes pour 100 élèves
- Nombre de terminaux mobiles pour 100 élèves
- Nombre d'outils de vidéoprojection pour 100 élèves

Lecture : en 2024-2025, les écoles publiques du premier degré disposent en moyenne de 4,2 terminaux fixes, de 9,8 terminaux mobiles et de 3,6 outils de vidéoprojection pour 100 élèves.

Champ : France, public.

Source : DEPP, enquête MicroTIC sur les équipements numériques dans les écoles publiques du premier degré.

POUR EN SAVOIR PLUS

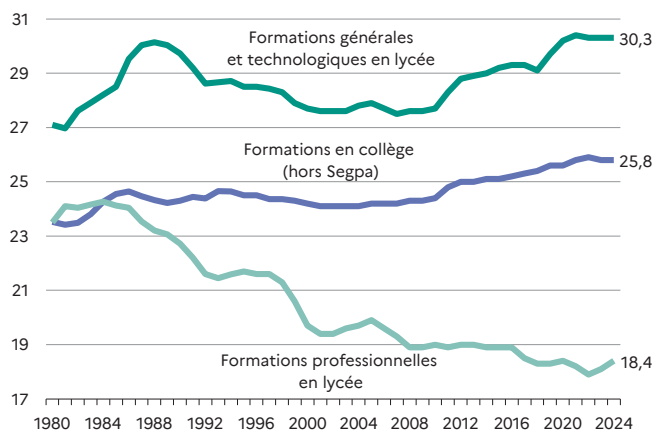
– Evain F., 2025, « Taille des classes du premier degré : une huitième année de baisse consécutive dans les écoles publiques », *Note d'Information*, n° 25.01, DEPP.

Depuis 2007, la taille des classes augmente dans les collèges et les lycées généraux et technologiques et diminue dans les lycées professionnels. Cependant, le nombre d'élèves par structure, qui tient également compte des heures d'enseignement devant des groupes d'élèves, parfois plus réduits que la classe, est relativement stable depuis 2011 pour les formations en collège et en lycée général et technologique, tandis qu'il diminue régulièrement dans les formations professionnelles en lycée. Entre 2023 et 2024, le nombre d'élèves par structure baisse dans toutes les formations du second degré. Les conditions d'accueil des élèves dans le second degré s'apprécient également selon l'offre de places en internat et selon l'équipement informatique à disposition.

Fortes variations du nombre d'élèves par classe 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 le cycle d'enseignement. À la fin des années 1980, l'afflux important des élèves issus de générations nombreuses avait entraîné une hausse de la taille des classes dans les formations en collège, et surtout dans les formations générales et technologiques en lycée. ▶ 19.1.

19.1 Évolution du nombre moyen d'élèves par classe ou division (E/D)



Lecture : à la rentrée 2024, les classes de collège (hors Segpa) accueillaient 25,8 élèves en moyenne.
Champ : jusqu'en 1994 France hors DROM ; depuis 1995 France (y compris Mayotte à partir de 2011).
 Public + privé sous contrat.
Source : DEPP, système d'information Scolarité.

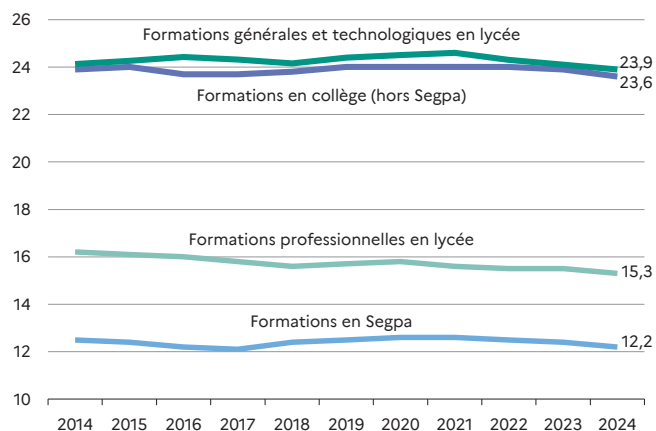
Au début des années 1990, les classes des formations générales et technologiques en lycée comptaient en moyenne 29 élèves, contre 24 pour les formations en collège et 23 pour les formations en lycée professionnel. Les années suivantes, tandis que la situation restait relativement stable en collège, les classes de second cycle se sont allégées avec le recul démographique.

Depuis 2007, la taille moyenne des classes est en augmentation au collège et dans le second cycle général et technologique. À la rentrée 2024, le nombre moyen d'élèves par classe se stabilise et y est respectivement de 25,8 et 30,3. Dans le second cycle professionnel, la taille des classes diminue depuis 2005 et atteint 18,4 à la rentrée 2024.

Baisse 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, certains enseignements étant assurés en groupe, donc en structures plus petites. En complément, le nombre d'élèves dont un enseignant a la charge en moyenne pendant une heure (indicateur E/S) permet de pallier cette difficulté en prenant en compte tous les enseignements, qu'ils soient assurés en classe entière ou en groupe. À la rentrée 2024, il est de 23,6 en collège (hors Segpa) et de 23,9 dans les formations générales et technologiques en lycée, des niveaux proches malgré des tailles de classes plus élevées au lycée.

19.2 Évolution des effectifs d'élèves par structure (E/S)



Lecture : à la rentrée 2024, le nombre d'élèves par heure de cours est de 23,9 en formations générales et technologiques en lycée.
Champ : France, public + privé sous contrat, enseignants en charge d'élèves à l'année.
Source : DEPP, bases Relais, Sysca.

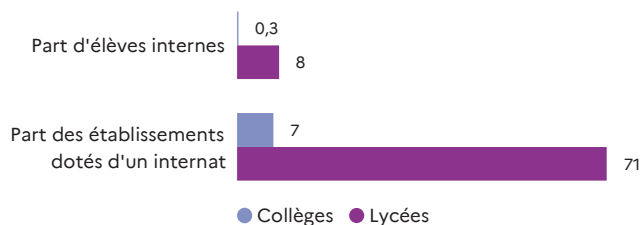
Il est nettement plus faible pour les formations professionnelles en lycée et en Segpa (respectivement 15,3 et 12,2 élèves en moyenne). Entre 2023 et 2024, cet indicateur est en baisse pour l'ensemble des formations ► **19.2**.

De même, le nombre d'heures d'enseignement allouées par élève (H/E) est plus élevé dans les formations professionnelles en lycée avec 2,15 heures par élève (soit 215 heures pour 100 élèves chaque semaine), contre 1,17 en collège et 1,26 en lycée général et technologique. Il baisse dans les formations professionnelles entre 2023 et 2024 tandis qu'il reste stable dans les deux autres niveaux de formations ► **19.5 web**.

Les lycées sont plus souvent dotés d'un internat que les collèges

En 2024-2025, dans le secteur public, 0,3 % des collégiens sont internes contre 8 % des lycéens. De fait, 71 % des lycées sont dotés d'un service d'internat, c'est-à-dire que leurs élèves ont la possibilité d'être hébergés, que ce soit au sein de l'établissement ou ailleurs. C'est le cas de 7 % des collèges. Les internats des lycées publics hébergent également des élèves en formation post-baccalauréat ► **19.3**.

► 19.3 Part des établissements dotés d'un internat et part d'élèves internes à la rentrée 2024 dans le secteur public (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, 0,3 % des élèves sont internes dans les collèges publics et 7 % des lycées publics sont dotés d'un internat.

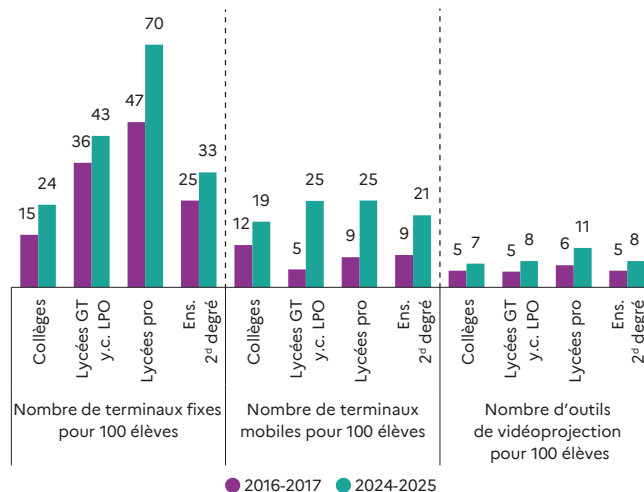
Champ : France, second degré public.

Source : DEPP, enquête Immobilier - Cadre de vie et système d'information Scolarité.

Une forte progression de l'équipement en terminaux mobiles

L'équipement informatique et numérique dans les établissements publics du second degré, qui contribue également aux conditions d'accueil des élèves, a beaucoup progressé ces dernières années. En huit ans, le nombre moyen de terminaux mobiles (ordinateurs portables, tablettes, etc.) pour 100 élèves est passé de 9 à 21.

► 19.4 L'équipement en technologies d'information et de communication pour l'enseignement dans les établissements publics



Lecture : pour l'année scolaire 2024-2025, les collèges publics disposent en moyenne de 24 terminaux fixes pour 100 élèves.

Champ : France, second degré public.

Source : DEPP, enquête Immobilier - Cadre de vie.

L'équipement en terminaux fixes est plus abondant, mais il augmente à une vitesse moindre. Les lycées professionnels sont mieux dotés en terminaux fixes et en outils de vidéoprojection que les autres types d'établissement ► **19.4**.

Dans les établissements publics du second degré, 9 % d'heures d'enseignement n'ont pas été assurées

La proportion d'heures d'enseignement non assurées varie peu selon le type d'établissement : 9 % en collège et en lycée professionnel et 10 % en lycée d'enseignement général et technologique, le plus souvent en raison du non-remplacement d'enseignants absents pour des raisons individuelles ► **19.6 web**. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

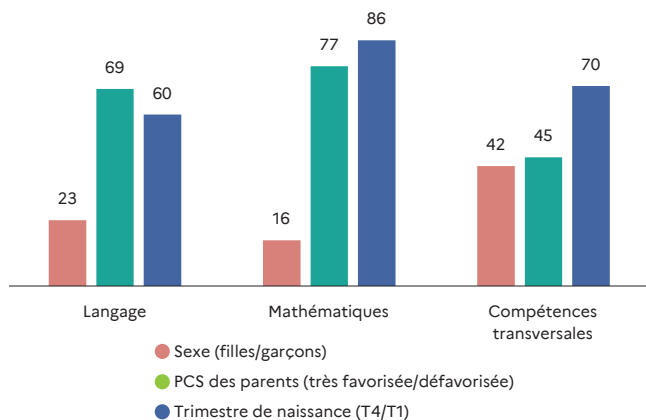
- Chaumeron S., 2018, « Disparités d'équipement numérique dans les lycées : les lycées professionnels globalement mieux dotés », *Note d'Information*, n° 18.20, DEPP.
- Thomas J.-E., 2023, « Combien d'élèves devant un enseignant pendant une heure de cours dans un établissement du second degré en 2022 ? », *Note d'Information*, n° 23.36, DEPP.

Selon une évaluation des acquis en langage, mathématiques et compétences transversales menée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de petite section de maternelle, les filles, les élèves nés en début d'année scolaire et ceux issus de milieux sociaux favorisés obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats. En mathématiques, l'écart le plus marqué se situe entre les élèves nés au premier et dernier trimestre. En langage, il est le plus élevé entre les élèves issus de milieux très favorisés et ceux issus de milieux socialement défavorisés.

Des acquis plus solides pour les filles, les élèves nés en début d'année et ceux issus de milieux sociaux favorisés

Le Panel petite section 2021 suit le parcours de 35 000 élèves, depuis leur entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin de leur scolarité. Les compétences des élèves du Panel ont été évaluées une première fois en milieu de petite section de manière indirecte via une grille d'observation remplie par les enseignants concernant trois domaines : le langage, les premiers outils mathématiques et les compétences transversales. De plus, un élève sur dix a passé une évaluation numérique sur tablette, destinée à mesurer les compétences langagières et les fonctions exécutives (évaluation directe). Les filles, les élèves nés en début d'année et ceux dont les parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles très favorisées

► 20.1 Écarts de scores en petite section de maternelle selon les caractéristiques des élèves



Lecture : en 2022, en langage, l'écart de score standardisé entre filles et garçons de petite section de maternelle est de 23 points en faveur des filles.

Note : l'écart de score standardisé, aussi appelé « d de Cohen » permet de standardiser les écarts de scores moyens entre deux populations et ainsi pouvoir les comparer entre domaines d'apprentissages.

Champ : France hors Mayotte.

Source : DEPP, Panel petite section 2021, évaluation indirecte 2022 (questionnaire papier).

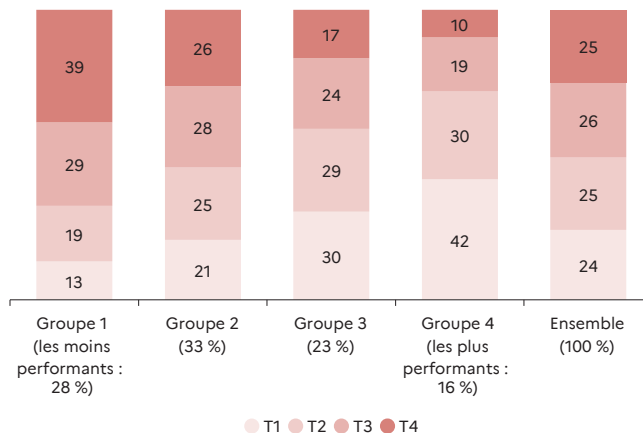
obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats aux évaluations indirectes dans les trois domaines de compétences ► 20.1. Le plus fort écart entre filles et garçons est observé en compétences transversales (+ 42 points de score standardisé pour les filles) ; il est plus faible en langage et en mathématiques (+ 23 et + 16 points). Les écarts entre filles et garçons sont moins prononcés que ceux observés entre élèves issus de milieux sociaux très favorisés et défavorisés et entre élèves nés au premier et au dernier trimestre.

En mathématiques, les élèves nés en fin d'année civile sont sous-représentés dans le groupe le plus performant

L'évaluation de mathématiques consiste en vingt exercices de manipulation organisés par l'enseignant. Dans ce domaine comme dans les autres, les élèves sont répartis en quatre groupes selon leur niveau de compétence, le groupe 1 rassemblant les élèves les moins performants.

Si 13 % des élèves du groupe 1 sont nés en début d'année scolaire (premier trimestre), cette part atteint 42 % dans le groupe 4 (élèves les plus performants) ► 20.2. À l'inverse, les élèves nés en fin d'année civile (quatrième trimestre) sont plus nombreux dans les groupes les moins performants : 39 % dans le groupe 1 contre 10 % du groupe 4.

► 20.2 Répartition des élèves de petite section de maternelle au sein des groupes de compétences en mathématiques selon le trimestre de naissance (en %)



Lecture : en 2022, parmi les élèves du groupe 1 en mathématiques, représentant 28 % des élèves de petite section de maternelle, 39 % sont nés au quatrième trimestre.

Champ : France hors Mayotte.

Source : DEPP, Panel petite section 2021, évaluation indirecte 2022 (questionnaire papier).

En langage, les écarts les plus prononcés sont mesurés entre élèves les plus et les moins favorisés socialement

En langage, l'écart de score standardisé mesuré entre élèves issus de milieux sociaux très favorisés et défavorisés est plus marqué que selon le trimestre de naissance. Alors que le groupe des élèves les moins performants compte 8 % d'élèves de milieux sociaux très favorisés, le groupe des élèves les plus performants en compte 28 % ► **20.3**.

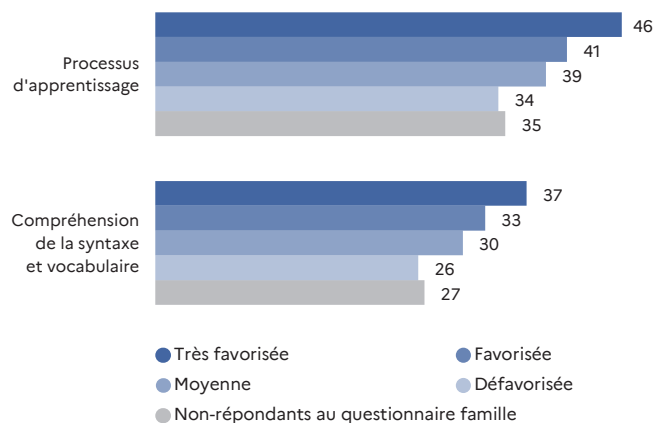
Les élèves issus de milieux défavorisés réussissent également moins souvent l'évaluation directe sur support numérique : 26 % de réussite à la tâche de compréhension de syntaxe et de vocabulaire, soit 11 points de moins que les élèves issus de milieux très favorisés ► **20.4**.

Les filles ont des compétences transversales plus développées que les garçons

La grille d'observation des compétences transversales renseignée par les enseignants est constituée de 25 items évaluant les capacités d'inhibition, de flexibilité, d'initiation, d'organisation du

matériel et de mémoire de travail des élèves ► **20.5 web**. Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à tous les items : par exemple, 68 % savent « souvent » s'arrêter et attendre leur tour contre 53 % des garçons ► **20.6 web**. Elles ont moins souvent besoin d'être incitées à commencer une activité et sont plus souvent capables de la mener à terme. D'après leurs enseignants, 58 % des filles rangent spontanément ce qu'elles ont dérangé contre 41 % des garçons ; elles sont également plus nombreuses à trouver facilement leurs affaires. ■

► 20.4 Taux de réussite à l'évaluation numérique de compréhension du langage oral selon l'origine sociale (en %)

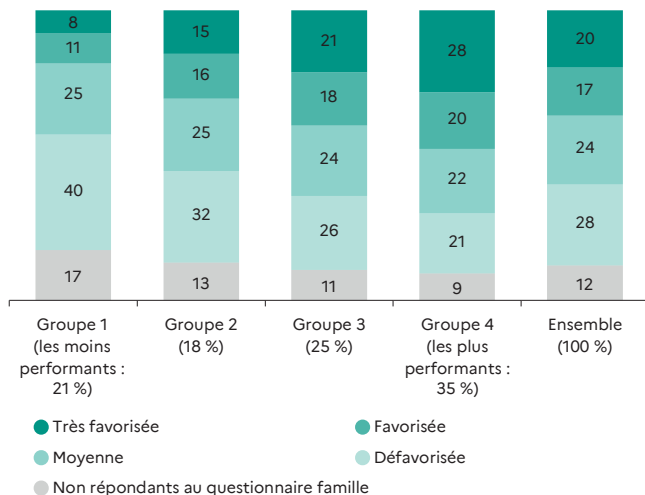


Lecture : en 2022, 26 % des élèves de petite section de maternelle d'origine sociale défavorisée réussissent la tâche de syntaxe et de vocabulaire.

Champ : France hors Mayotte.

Source : DEPP, Panel petite section 2021, évaluation directe 2022 (sur tablette).

► 20.3 Répartition des élèves au sein des groupes de compétences en langage selon l'origine sociale (en %)



Lecture : en 2022, parmi les élèves du groupe 1 en langage, représentant 21 % des élèves de petite section de maternelle, 40 % sont d'origine sociale défavorisée.

Champ : France hors Mayotte.

Source : DEPP, Panel petite section 2021, évaluation indirecte 2022 (questionnaire papier).

POUR EN SAVOIR PLUS

– Cioldi I., Rémeau M., Schmitt P., Garnerio M., Thumerelle J., 2025, « En petite section de maternelle, des acquis plus solides pour les élèves nés en début d'année et pour les filles », *Note d'Information*, n° 25-03, DEPP.

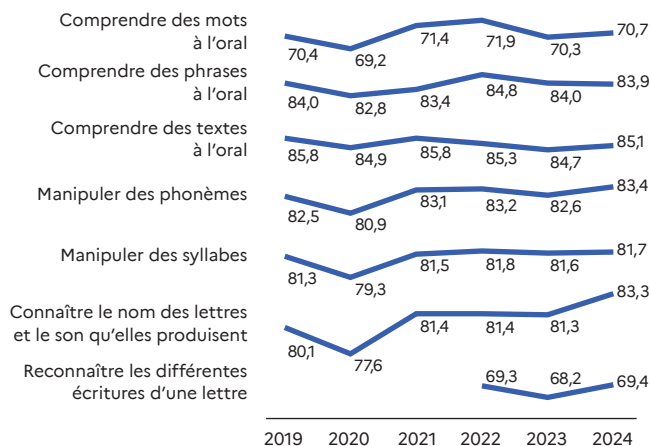
À la rentrée scolaire 2024, tous les élèves scolarisés en école élémentaire ont été évalués en français. Par rapport à 2019, les résultats des élèves de CP sont stables ou en hausse et ceux des élèves de CE1 sont stables ou en baisse. Les écarts de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP) et en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) sont stables ou en diminution en CP et stables ou en augmentation en CE1.

En 2021, en France, les résultats des élèves de CM1 lors de la dernière évaluation internationale Pirls sont stables par rapport à 2011 et 2016, mais en deçà de la moyenne européenne.

Par rapport à 2019, des résultats stables ou en hausse en CP et des résultats stables ou en baisse en CE1

Entre 2019 et 2024, la réussite des élèves de CP augmente pour la compétence « connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent » et est stable pour les autres compétences de français ► 21.1. Sur cette même période, la réussite des élèves de CE1 diminue pour « écrire des mots dictés » et « comprendre un texte lu seul(e) » et est stable pour les cinq autres compétences ► 21.2.

► 21.1 Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) dans les compétences comparables en français en début de CP (en %)

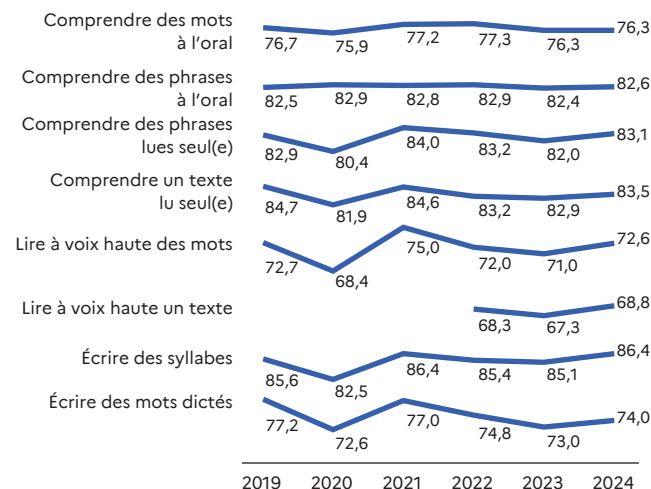


Lecture : en 2024, en début de CP, 70,7 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante de la compétence « comprendre des mots à l'oral ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, Repères CP.

► 21.2 Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) dans les compétences comparables en français en début de CE1 (en %)



Lecture : en 2024, en début de CE1, 76,3 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante de la compétence « comprendre des mots à l'oral ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, Repères CE1.

Une moindre réussite des élèves en orthographe grammaticale, grammaire et fluence

Au cours de l'école élémentaire, la compétence la mieux maîtrisée est la compréhension de textes à l'oral alors que les compétences les moins réussies sont celles relatives à l'orthographe grammaticale, la grammaire et la lecture à voix haute de textes : par exemple, en CM2, 74,7 % des élèves ont un niveau de maîtrise satisfaisante pour « comprendre des textes à l'oral », contre 46,8 % pour « maîtriser l'accord du verbe conjugué » et 52,8 % pour « lire à voix haute un texte » ► 21.5 web à 21.9 web.

Depuis 2019, réduction ou stabilité des écarts de performance entre les élèves de CP scolarisés dans le public hors EP et ceux scolarisés en REP+

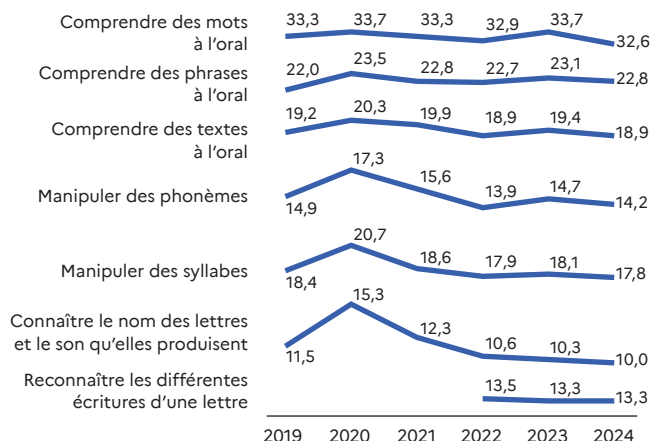
Entre 2019 et 2024, en CP, les écarts de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et en REP+ se réduisent pour la compétence « connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent » et sont stables pour les cinq autres compétences ► 21.3. En CE1, les écarts augmentent entre ces élèves

pour les compétences « comprendre un texte lu seul(e) », « lire à voix haute des mots » et « écrire des syllabes » tandis qu'elles sont stables pour les quatre autres compétences ► **21.4.**

Durant cette période, les écarts en CP et en CE1 ont atteint leur niveau le plus élevé à la rentrée scolaire 2020, à la suite de la crise sanitaire.

En 2024, l'écart de performance entre les élèves scolarisés en CP dans le secteur public hors EP et en REP+ est le plus faible pour « comprendre le nom des lettres et le son qu'elles produisent » et le plus élevé pour « comprendre des mots à l'oral » (10,0 contre 32,6 points).

► 21.3 Évolution des écarts de performance en français entre les élèves de CP scolarisés hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés en REP+ (en points de pourcentage)



Lecture : en 2024, en début de CP, l'écart de performance dans la compétence « comprendre des mots à l'oral » entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en REP+ est de 32,6 points de pourcentage.

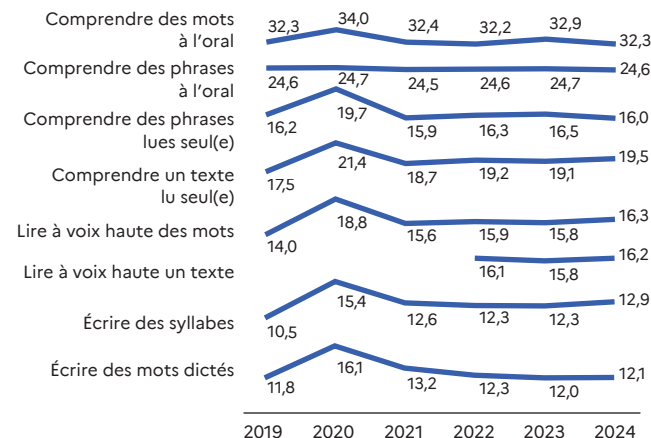
Champ : France, public.

Source : DEPP, Repères CP.

Des performances en compréhension de l'écrit des élèves de CM1 de France en deçà de la moyenne européenne

En 2021, avec un score global de 514 points aux évaluations internationales Pirls, la France se situe au-delà de la moyenne internationale mais en deçà de la moyenne européenne ► **21.10 web.** Après quinze années de baisse continue de la performance globale française, et dans le contexte particulier lié à la pandémie mondiale de Covid-19, le score des élèves de CM1 en France

► 21.4 Évolution des écarts de performance en français entre les élèves de CE1 scolarisés hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés en REP+ (en points de pourcentage)



Lecture : en 2024, en début de CE1, l'écart de performance dans la compétence « comprendre des mots à l'oral » entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en REP+ est de 32,3 points de pourcentage.

Champ : France, public.

Source : DEPP, Repères CE1.

est stable en 2021, là où la grande majorité des pays de l'Union européenne affichent une baisse statistiquement significative, en moyenne de 11 points par rapport à 2016 ► **21.11 web ■.**

POUR EN SAVOIR PLUS

- Conceicao P., Desclaux J., Lacroix A., 2023, « Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse », *Note d'Information*, n° 23.21, DEPP.
- Evrard L., Le Breton S., 2025, « Évaluations Repères 2024 de début de CE1 : hausse des résultats par rapport à 2023 et réduction des écarts en mathématiques entre public hors éducation prioritaire et éducation prioritaire », *Note d'Information*, n° 25.16, DEPP.
- Evrard L., Le Breton S., 2025, « Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019 », *Note d'Information*, n° 25.15, DEPP.

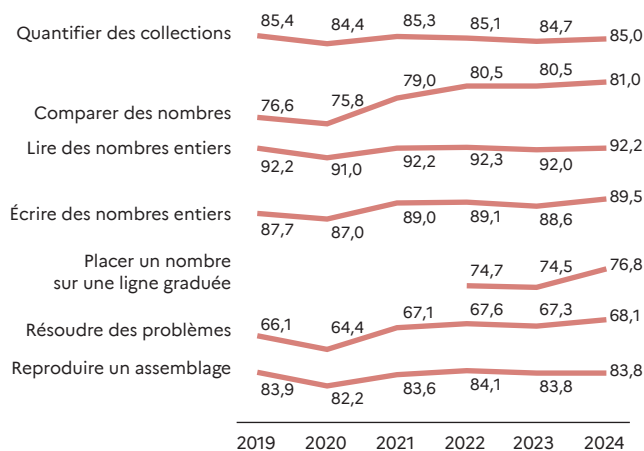
À la rentrée scolaire 2024, tous les élèves scolarisés en école élémentaire ont été évalués en mathématiques. Par rapport à 2019, les résultats des élèves de CP sont stables ou en hausse et ceux des élèves de CE1 sont en hausse. Les écarts de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP) et en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) sont stables ou en baisse en CP et stables en CE1.

En 2023, en France, les résultats lors de la dernière évaluation internationale Timss sur les élèves de CM1 en mathématiques sont stables par rapport à 2015 et 2019, mais l'écart de performance entre les filles et les garçons se creuse en faveur des garçons.

Par rapport à 2019, des résultats stables ou en hausse en CP et des résultats en hausse en CE1

Entre 2019 et 2024, la maîtrise des élèves de CP augmente pour les compétences « écrire des nombres entiers », « résoudre des problèmes » et « comparer des nombres » et est stable pour les trois autres compétences ► 22.1. Sur cette même période, celle des élèves de CE1 augmente pour les quatre compétences comparables, à savoir « écrire des nombres entiers », « reproduire un assemblage », « lire des nombres entiers » et « calculer mentalement » ► 22.2.

► 22.1 Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) dans les compétences comparables en mathématiques en début de CP (en %)

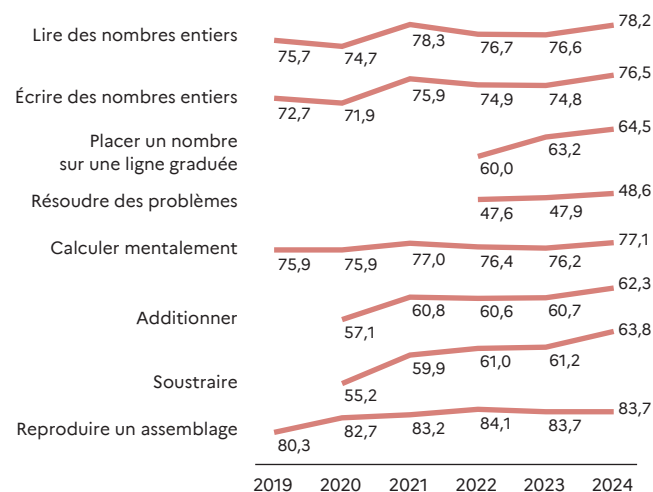


Lecture : en 2024, en début de CP, 85,0 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante de la compétence « quantifier des collections ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, Repères CP.

► 22.2 Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) dans les compétences comparables en mathématiques en début de CE1 (en %)



Lecture : en 2024, en début de CE1, 78,2 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante de la compétence « lire des nombres entiers ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, Repères CE1.

Une moindre maîtrise des élèves en résolution de problèmes et calcul

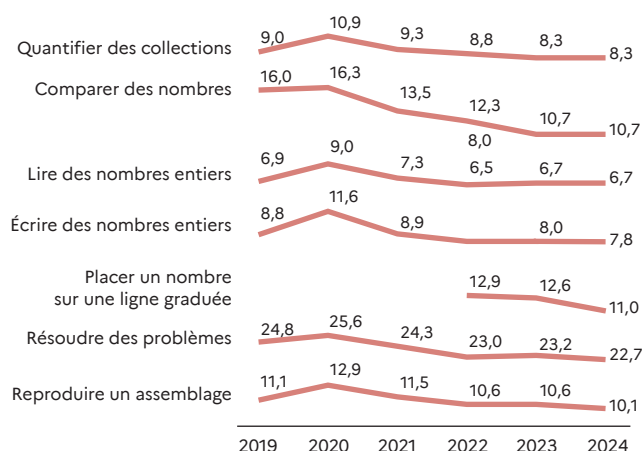
Au cours de l'école élémentaire, les compétences les mieux maîtrisées sont celles relatives à la lecture et l'écriture de nombres entiers alors que les moins réussies relèvent de la résolution de problèmes : en début de CE2, 87,8 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante en lecture de nombres entiers, contre 48,1 % en résolution de problèmes. À partir du CM1, la mémorisation de faits numériques et de procédures et le calcul posé sont aussi des compétences moins réussies : en CM2, 37,1 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante pour « mémoriser des faits numériques » et 43,0 % pour « mémoriser des procédures » ► 22.5 web à 22.9 web.

Depuis 2019, réduction ou stabilité des écarts de performance entre les élèves de CP scolarisés dans le public hors EP et ceux scolarisés en REP+

Entre 2019 et 2024, en CP, les écarts de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et en REP+ se réduisent pour les compétences « reproduire un assemblage », « écrire des

nombre entiers », « résoudre des problèmes » et « comparer des nombres » et sont stables pour les deux autres compétences ► 22.3. En CE1, sur cette même période, les écarts sont stables pour les quatre compétences comparables ► 22.4. Durant cette période, les écarts en CP comme en CE1 ont été les plus élevés à la rentrée scolaire 2020, à la suite de la crise sanitaire. En 2024, l'écart de performance entre les élèves scolarisés en CP dans le secteur public hors EP et en REP+ est le plus faible pour « lire des nombres entiers » et le plus élevé pour « résoudre des problèmes » (6,7 contre 22,7 points).

► 22.3 Évolution des écarts de performance en mathématiques entre les élèves de CP scolarisés hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés en REP+ (en points de pourcentage)



Lecture : en 2024, en début de CP, l'écart de performance dans la compétence « quantifier des collections » entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en REP+ est de 8,3 points de pourcentage.

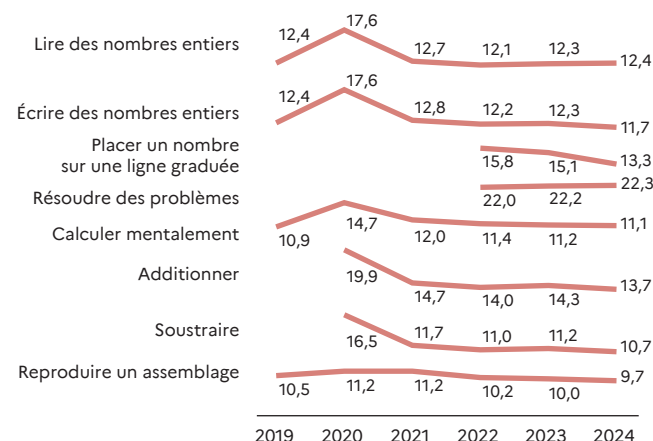
Champ : France, public.

Source : DEPP, Repères CP.

Des performances en mathématiques des élèves de CM1 de France stables mais en deçà des moyennes internationale et européenne

En 2023, avec un score global en mathématiques de 484 points à l'évaluation internationale Timss, la France se situe en deçà de la moyenne européenne et de la moyenne internationale ► 22.10 web. Le score moyen des élèves de CM1 de France est comparable entre 2015 et 2023, mais l'écart de performance entre les filles et les garçons se creuse en faveur des garçons ► 22.11 web ■.

► 22.4 Évolution des écarts de performance en mathématiques entre les élèves de CE1 scolarisés hors éducation prioritaire et les élèves scolarisés en REP+ (en points de pourcentage)



Lecture : en 2024, en début de CE1, l'écart de performance dans la compétence « lire des nombres entiers » entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en REP+ est de 12,4 points de pourcentage.

Champ : France, public.

Source : DEPP, Repères CE1.

POUR EN SAVOIR PLUS

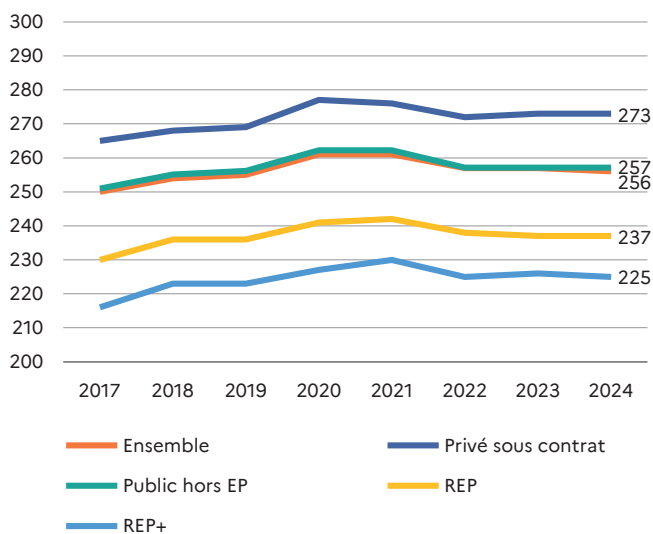
- Cioldi I., Raffy G., 2024, « Timss 2023 en CM1 : les résultats en mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », *Note d'Information*, n° 24.47, DEPP.
- Evrard L., Le Breton S., 2025, « Évaluations Repères 2024 de début de CE1 : hausse des résultats par rapport à 2023 et réduction des écarts en mathématiques entre public hors éducation prioritaire et éducation prioritaire », *Note d'Information*, n° 25.16, DEPP.
- Evrard L., Le Breton S., 2025, « Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019 », *Note d'Information*, n° 25.15, DEPP.

Depuis 2017, le score des élèves de sixième aux évaluations exhaustives en français a augmenté et l'écart de scores entre les élèves du secteur public hors éducation prioritaire et ceux scolarisés en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) a diminué. En 2024, le score des élèves de seconde générale et technologique est stable après une baisse entre 2021 et 2023 alors que celui des élèves de seconde professionnelle continue de diminuer.

En sixième, des performances en hausse depuis 2017

À l'entrée au collège, le score moyen des élèves en français atteint 256 points en 2024 ▶ 23.1. Depuis 2017, il a augmenté de 6 points. Les établissements des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) accueillent des élèves présentant des difficultés particulièrement importantes : la différence de scores en français est de 32 points en 2024 entre les élèves du secteur public hors éducation prioritaire et ceux de REP+ (257 contre 225 points). Cependant, cet écart de scores diminue, passant de 35 à 32 points entre 2017 et 2024. Les élèves qui entrent en sixième dans le secteur privé ont une meilleure maîtrise des connaissances et compétences évaluées que ceux

23.1 Évolution du score moyen en français des élèves de sixième



Lecture : en 2024, le score moyen en français des élèves de sixième scolarisés dans les établissements privés sous contrat est de 273 points.

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième.

entrant dans le secteur public hors éducation prioritaire (+ 16 points pour le français). Ces écarts de performance entre les secteurs de scolarisation sont dus aux profils socio-économiques des élèves : davantage d'élèves issus de milieux moins favorisés socialement sont scolarisés dans les collèges du secteur public, en particulier en REP et REP+ (fiche 6).

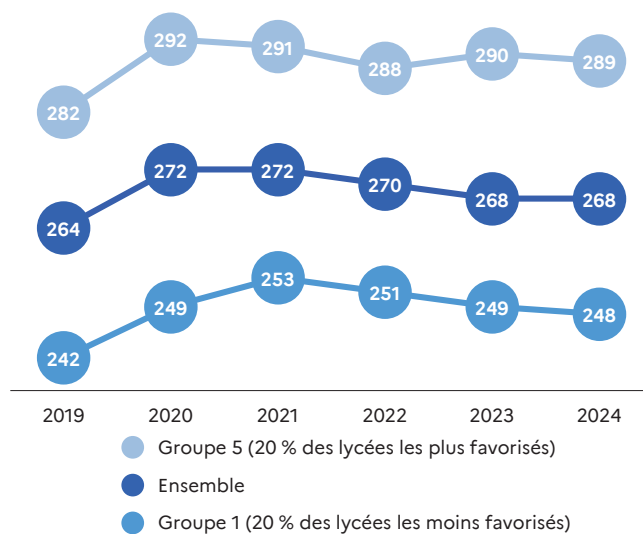
En seconde générale et technologique, des résultats stables après une baisse entre 2021 et 2023

En 2024, le score moyen en français des élèves de seconde générale et technologique se stabilise à 268 points après une baisse de 4 points entre 2021 et 2023 ▶ 23.2.

Dans les lycées généraux et technologiques les plus favorisés socialement (groupe 5), le score moyen s'élève à 289 points en français contre 248 points dans les établissements les moins favorisés socialement (groupe 1), soit 41 points d'écart.

En 2024, l'écart de performance entre les lycées favorisés et les lycées défavorisés est stable par rapport à 2019.

23.2 Évolution du score moyen en français des élèves de seconde générale et technologique



Lecture : en 2024, le score moyen en français des élèves de seconde générale et technologique scolarisés dans les lycées les moins favorisés (groupe 1) est de 248 points.

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

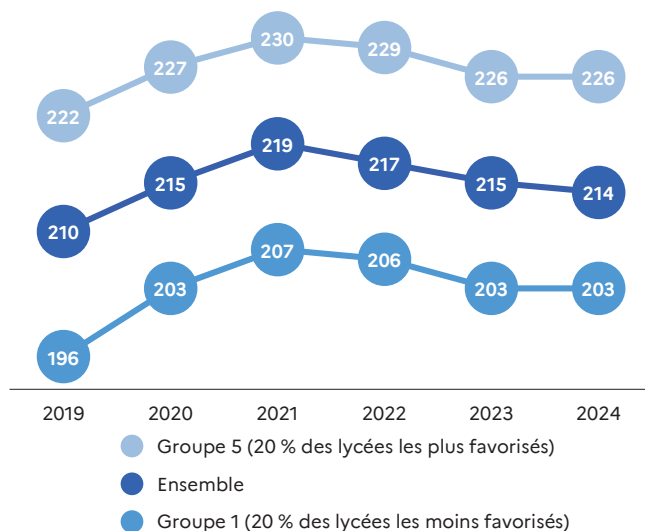
Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde générale et technologique.

Dans la voie professionnelle, des écarts de performance en baisse en français selon le profil social des lycées

En seconde professionnelle, le score moyen en français continue de diminuer pour atteindre 214 points en 2024 ▶ 23.3.

Les écarts de performance en français selon le profil social du lycée sont moins marqués en seconde professionnelle qu'en seconde générale et technologique. Ces écarts sont stables depuis 2021 en seconde professionnelle, s'établissant à 23 points entre les élèves des lycées les plus favorisés et ceux des lycées les moins favorisés. Les écarts entre seconde générale et technologique et seconde professionnelle sont à analyser avec précaution puisque les élèves scolarisés en voie professionnelle sont plus souvent issus de milieux défavorisés.

23.3 Évolution du score moyen en français des élèves de seconde professionnelle



Lecture : en 2024, le score moyen en français des élèves de seconde professionnelle scolarisés dans les lycées les moins favorisés (groupe 1) est de 203 points.

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

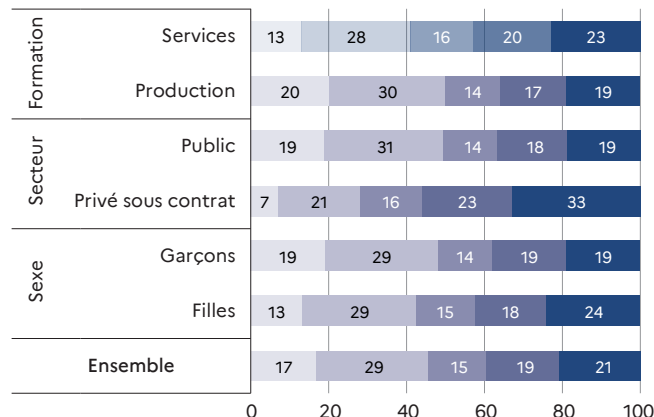
Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde professionnelle.

En première année de CAP, 17 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en compréhension de l'écrit

En « littératie », 17 % des élèves de première année de CAP sous statut scolaire ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en compréhension de l'écrit tandis que 21 % d'entre eux présentent

une maîtrise satisfaisante (profil 5) ▶ 23.4. Les élèves qui entrent en première année de CAP dans le secteur privé présentent une meilleure maîtrise que ceux entrant dans le secteur public (33 % ont une maîtrise satisfaisante contre 19 % dans le public).

23.4 Répartition des profils d'élèves de première année de CAP en « littératie » selon leurs caractéristiques en 2024 (en %)



- 1 : maîtrise insuffisante des compétences élémentaires
- 2 : compréhension élémentaire à consolider
- 3 : compréhension élémentaire
- 4 : compréhension fragile
- 5 : compréhension satisfaisante

Lecture : en 2024, 21 % des élèves de première année de CAP sous statut scolaire ont une compréhension satisfaisante en « littératie » (profil 5).

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, test de positionnement de début de première année de CAP.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Ballereau M.-A., Chaaya C., Maury S., Sathicq V., 2025, « Évaluation exhaustive de début de sixième 2024 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+ », *Note d'Information*, n° 25.22, DEPP.
- Bernigole V., Cheung Kivan Yeun L., Hick M., Kass-Canonge V., Marin N., Virieux P., 2025, « Test de positionnement de seconde 2024 : des résultats en baisse en français depuis 2021 et en hausse en mathématiques en seconde générale et technologique et stables en seconde professionnelle », *Note d'Information*, n° 25.24, DEPP.
- Mahoux M., Nunes S., Salles F., Sathicq V., 2025, « Résultats du test de positionnement en « littératie » et « numératie » des élèves de première année de CAP à la rentrée 2024 : 9 % des élèves sont en difficulté en compréhension de l'écrit et en résolution de problèmes », *Note d'Information*, n° 25.25, DEPP.

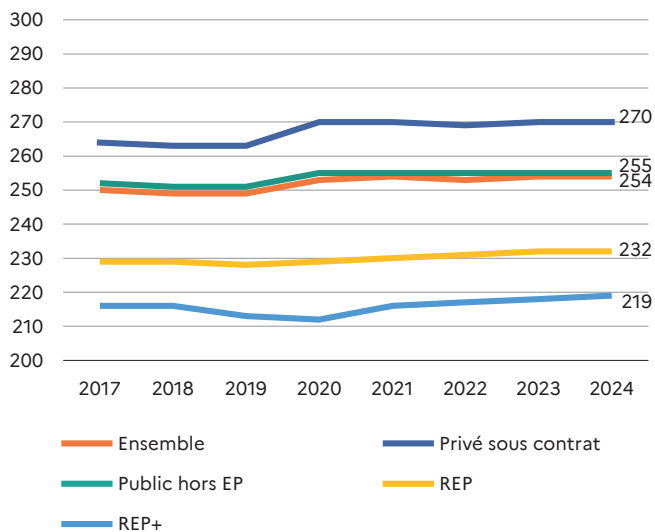
Depuis 2017, le score des élèves de sixième aux évaluations exhaustives en mathématiques a augmenté et l'écart de scores entre les élèves du secteur public hors éducation prioritaire et ceux scolarisés en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) est stable. Depuis 2019, le score des élèves de seconde générale et technologique est stable alors que celui des élèves de seconde professionnelle est en baisse. D'après l'évaluation internationale Timss, les écarts de performance entre les élèves de quatrième se sont accrus.

En sixième, des performances en hausse depuis 2017

À l'entrée au collège, le score moyen des élèves en mathématiques atteint 254 points en 2024 ▶ 24.1. Depuis 2017, il a augmenté de 4 points.

Les établissements des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) accueillent des élèves présentant des difficultés particulièrement importantes : la différence de scores est de 36 points en 2024 entre les élèves du secteur public hors éducation prioritaire et ceux de REP+ (255 contre 219 points). Cet écart est stable par rapport à 2017, après l'augmentation observée en 2020.

24.1 Évolution du score moyen en mathématiques des élèves de sixième



Lecture : en 2024, le score moyen en mathématiques des élèves de sixième scolarisés dans les établissements privés sous contrat est de 270 points.

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième.

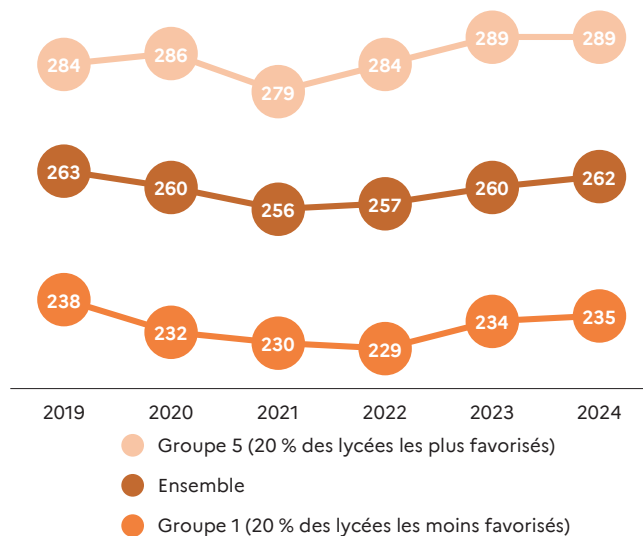
Les élèves de sixième scolarisés dans le secteur privé ont une meilleure maîtrise des connaissances et compétences évaluées que ceux entrant dans le secteur public hors éducation prioritaire (+ 15 points). Ces écarts de performance entre les secteurs de scolarisation sont dus aux profils socio-économiques des élèves (fiche 6).

Depuis 2019, hausse des inégalités sociales de compétences des élèves de seconde générale et technologique

En 2024, le score moyen en mathématiques des élèves de seconde générale et technologique augmente par rapport à 2023 et s'établit à 262 points, se rapprochant du niveau de 2019 après la baisse observée entre 2019 et 2021 ▶ 24.2.

Dans les lycées généraux et technologiques les plus favorisés socialement (groupe 5), le score moyen s'élève à 289 points en mathématiques contre 235 points dans les établissements les moins favorisés socialement (groupe 1). Cet écart de 54 points est plus élevé qu'en 2019 (+ 8 points).

24.2 Évolution du score moyen en mathématiques des élèves de seconde générale et technologique



Lecture : en 2024, le score moyen en mathématiques des élèves de seconde générale et technologique scolarisés dans les lycées les moins favorisés (groupe 1) est de 235 points.

Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde générale et technologique.

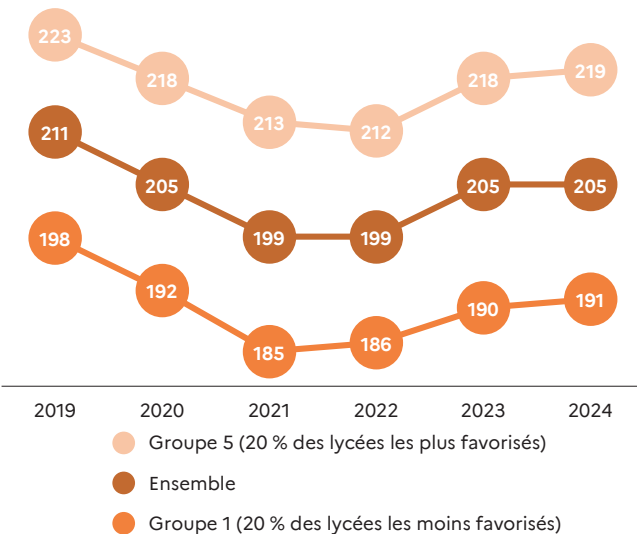
Dans la voie professionnelle, l'écart de performance des élèves selon le profil social des lycées stable depuis 2023

En seconde professionnelle, le score moyen en mathématiques se stabilise à 205 points en 2024, soit une baisse de 6 points par rapport à 2019 ► 24.3.

Les écarts de performance en mathématiques selon le profil social du lycée, moins marqués en seconde professionnelle qu'en seconde générale et technologique, sont stables par rapport à 2023, après une légère augmentation entre 2019 et 2021.

Les écarts entre seconde générale et technologique et seconde professionnelle sont à analyser avec précaution puisque les élèves scolarisés en voie professionnelle sont plus souvent issus de milieux sociaux défavorisés.

► 24.3 Évolution du score moyen en mathématiques des élèves de seconde professionnelle



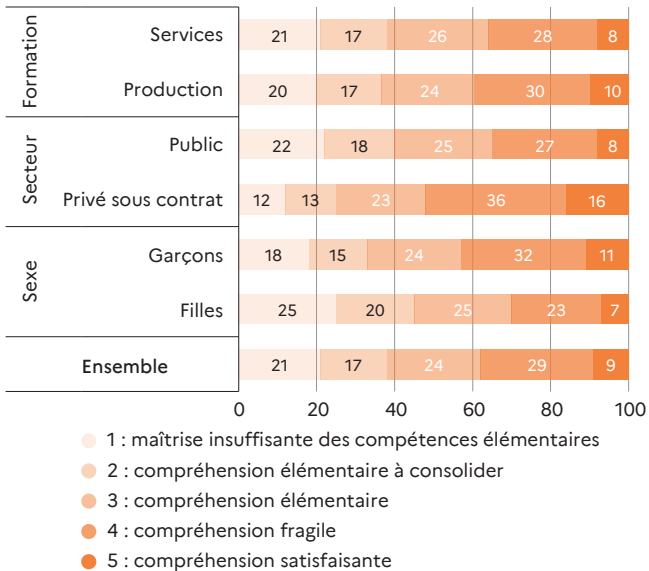
Lecture : en 2024, le score moyen en mathématiques des élèves de seconde professionnelle scolarisés dans les lycées les moins favorisés (groupe 1) est de 191 points.
Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.
Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde professionnelle.

En première année de CAP, 21 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en numératie

En « numératie », 21 % des élèves de première année de CAP sous statut scolaire ne maîtrisent pas les compétences élémentaires et 9 %

des élèves présentent une maîtrise satisfaisante ► 24.4. Les élèves qui entrent en première année de CAP dans le secteur privé présentent une meilleure maîtrise que ceux entrant dans le secteur public (16 % ont une maîtrise satisfaisante contre 8 % dans le public).

► 24.4 Répartition des profils d'élèves de première année de CAP en « numératie » selon leurs caractéristiques en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, 9 % des élèves de première année de CAP sous statut scolaire ont une compréhension satisfaisante en « numératie » (profil 5).
Champ : France, établissements du ministère chargé de l'éducation nationale, public + privé sous contrat.
Source : DEPP, test de positionnement de début de première année de CAP.

Les performances en mathématiques des élèves de quatrième de France en deçà de la moyenne des pays de l'UE et de l'OCDE

En 2023, avec un score global en mathématiques de 479 points aux évaluations internationales Timss, la France se situe en deçà de la moyenne internationale des pays de l'UE et de l'OCDE (507 points) mais l'écart de scores entre élèves les moins et les plus performants s'accroît significativement de 34 points ► 24.5 web et 24.6 web. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

– Lacroix A., Philippe C., Salles F., 2024, « Timss en quatrième pour les mathématiques : des résultats stables en France et un accroissement des écarts de performance entre les élèves », *Note d'Information*, n° 24.48, DEPP.

En 2024, les épreuves de lecture de la Journée défense et citoyenneté (JDC) ont concerné 843 500 jeunes hommes et femmes de nationalité française, principalement âgés de 17 et 18 ans. Si 76 % des jeunes sont considérés comme des lecteurs efficaces, 13 % d'entre eux rencontrent des difficultés de lecture. Cette proportion est plus élevée parmi les jeunes sortis du système scolaire, chez les garçons et dans certains territoires, notamment en Outre-mer.

En 2024, trois jeunes Français sur quatre sont des lecteurs efficaces

La Journée défense et citoyenneté, durant laquelle se déroule un test d'évaluation de la lecture, s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 18 ans et de nationalité française, conformément au code du service national. En 2024, 843 500 jeunes ont participé à ce test, principalement âgés de 17 et 18 ans (respectivement 54 % et 35 %). Les participants restants n'ont pas rempli cette obligation avant leur majorité et sont âgés de 19 à 25 ans (11 % en 2024).

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 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). Leur niveau est en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les jeunes des profils 5a, 5b, 5c et 5d ont un meilleur niveau, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

En 2024, 76 % des jeunes sont des lecteurs dits « efficaces » : ils réussissent les trois modules de l'évaluation (profil 5d), ou réussissent les traitements complexes de l'écrit, en s'appuyant sur leurs compétences lexicales, malgré des déficits dans les processus automatisés impliqués dans l'identification des mots (profil 5c) ► 25.1

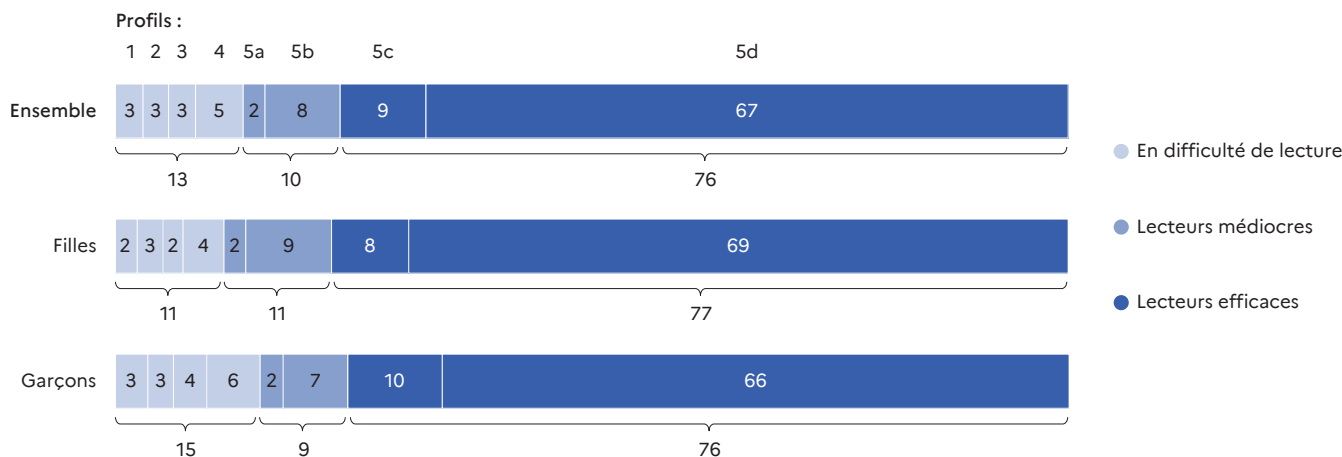
Les difficultés de lecture concernent 13 % des jeunes

Certains des jeunes aux acquis plus fragiles parviennent à compenser un manque de compétences lexicales pour accéder à un certain niveau de compréhension (10 % des jeunes, profils 5a et 5b).

Une minorité de jeunes, en dépit d'un niveau lexical correct, ne parviennent pas à traiter les écrits complexes (8 %, profils 3 et 4). D'autres connaissent à la fois un déficit de vocabulaire et des difficultés sur les traitements complexes (6 % des jeunes, profils 1 et 2). Ces derniers sont dans une situation qui peut s'apparenter à de l'illettrisme, selon les critères de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

Les difficultés de lecture concernent 13 % des jeunes (profils 1 à 4). Elles sont plus fréquentes chez les garçons (15 %) que chez les filles (11 %).

► 25.1 Profils de lecteurs à la Journée défense et citoyenneté en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, 3 % des participants à la JDC appartiennent au profil de lecture 1 (niveau le plus faible), tandis que 67 % appartiennent au profil 5d (niveau le plus élevé).

Note : par le jeu des arrondis, les totaux peuvent être légèrement différents de 100 %. Les données figurant dans cette figure sont arrondies. La somme des arrondis pour les profils 1 à 4 peut différer des valeurs citées dans le texte de la fiche qui sont plus précises.

Champ : France, jeunes de 16 à 25 ans de nationalité française ayant participé aux JDC.

Source : DEPP et DSNJ-ministère chargé des armées, JDC 2024.

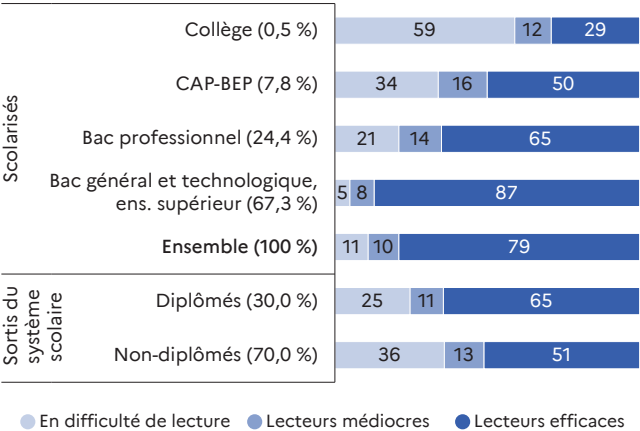
La part de jeunes en difficulté diminue avec le niveau d'études

Parmi les jeunes scolarisés, ceux qui présentent des difficultés de lecture (11 % de l'ensemble) sont de moins en moins nombreux à mesure que le niveau d'études s'élève. Si 59 % des jeunes qui n'ont pas dépassé le collège sont en difficulté de lecture, cette proportion est de 5 % chez ceux déclarant suivre des études générales ou technologiques au lycée ou des études supérieures ▶ 25.2. Les jeunes en difficulté de lecture sont nettement plus nombreux parmi les participants sortis du système scolaire, qu'ils soient diplômés ou non, respectivement 25 % et 36 % d'entre eux.

Davantage de jeunes en difficulté de lecture dans les départements d'Outre-mer, du nord de la France ou du pourtour de l'Île-de-France

Dans l'Hexagone, les difficultés de lecture (profils 1 à 4) sont plus prononcées dans les départements du nord de la France ou entourant l'Île-de-France avec des parts de jeunes en difficulté qui varient entre 13 % dans le Loiret et la Marne, et 19 % dans l'Aisne ▶ 25.3. En Île-de-France, la situation est très hétérogène, le taux de jeunes en difficulté variant de 8 % pour Paris à 19 % en Seine-Saint-Denis. En Outre-mer, les parts de jeunes en difficulté

▶ 25.2 Profils de lecteurs selon le type de scolarité en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, parmi les jeunes scolarisés, 59 % de ceux qui n'ont pas dépassé le collège (0,5 % de l'ensemble des jeunes scolarisés) sont en difficulté de lecture (profils 1, 2, 3 et 4), 12 % sont des lecteurs médiocres (profils 5a et 5b) et 29 % sont des lecteurs efficaces (profils 5c et 5d).

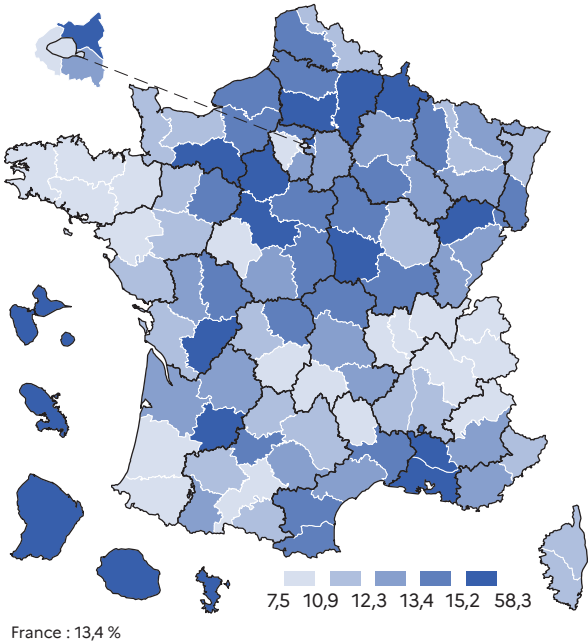
Note : par le jeu des arrondis, les totaux peuvent être légèrement différents de 100 %.

Champ : France, jeunes de 16 à 25 ans de nationalité française ayant participé aux JDC.

Source : DEPP et DSNJ-ministère chargé des armées, JDC 2024.

de lecture sont nettement plus élevées : de 30 % à La Réunion jusqu'à 58 % à Mayotte. ■

▶ 25.3 Part de jeunes en difficulté de lecture selon le département en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, dans le département de l'Ain, 9,6 % des jeunes de nationalité française âgés de 16 à 25 ans sont en difficulté de lecture (profils 1, 2, 3 et 4).

Champ : France, jeunes de 16 à 25 ans de nationalité française ayant participé aux JDC.

Source : DEPP et DSNJ-ministère chargé des armées, JDC 2024.

Avertissement : les conditions de passation du test ont été modifiées avec le changement de format de la Journée défense et citoyenneté, qui, entre août 2024 et septembre 2025, s'est déroulée sur une demi-journée au lieu d'une journée entière. L'augmentation de la capacité d'accueil qui en a découlé (convocation de deux groupes de 35 jeunes par jour, au lieu d'un groupe de 50 auparavant) a modifié le profil des participants à la JDC. La montée en charge du Service national universel (SNU) entre 2021 et 2024 a également eu un impact, les participants au SNU n'étant pas convoqués à la JDC. Dans ce contexte, la comparaison des résultats de 2024 avec ceux de 2023 et de 2022 (les deux seules années comparables depuis le renouvellement du test de lecture en septembre 2019) n'est pas pertinente.

POUR EN SAVOIR PLUS

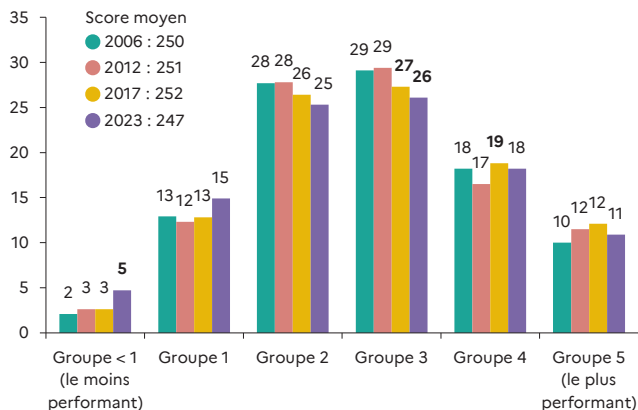
– Giraudeau-Barthet H., 2025, « Journée défense et citoyenneté 2024 : un jeune Français sur vingt en situation d'illettrisme », Note d'Information, n° 25.57, DEPP.

Entre 2017 et 2023, les résultats des élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique (EMC) sont globalement stables à l'école et au collège. Les inégalités sociales de compétences se réduisent légèrement au collège, tandis qu'elles se creusent à l'école, en raison de la baisse du score moyen dans les écoles accueillant les élèves les moins favorisés. Les scores moyens des garçons et des filles sont comparables. Les pratiques culturelles déclarées par les collégiens en lien avec les disciplines évaluées sont en hausse en 2023.

Des résultats stables à l'école comme au collège entre 2017 et 2023

Depuis sa création en 2003, le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) établit des bilans nationaux réguliers des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Les compétences en histoire, géographie et enseignement moral et civique ont ainsi été évaluées à quatre reprises entre 2006 et 2023. À l'école, entre 2006 et 2023, les résultats sont stables, le score moyen oscillant entre 247 et 252 ▶ 26.1. Par rapport à 2017, la répartition des élèves dans les groupes de performance évolue néanmoins légèrement : 20 % des élèves appartiennent aux deux groupes les plus fragiles en 2023 (groupe 1 ou inférieur), contre 15 % en 2017.

▶ 26.1 Évolution du niveau des élèves en histoire, géographie et EMC en fin d'école (en %)



Lecture : en 2023, 2 % des élèves de CM2 appartiennent au groupe < 1 (groupe le moins performant) en histoire, géographie et EMC.

Note : les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

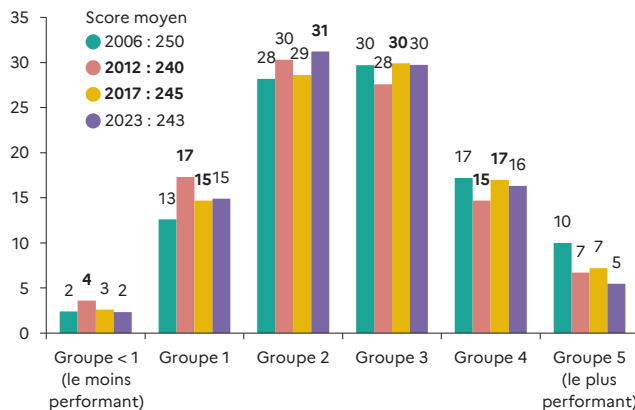
Au collège, le score moyen de 2023 est stable depuis 2017, mais toutefois inférieur de 7 points à celui du premier temps de mesure en 2006 ▶ 26.2. Les résultats sont plus homogènes en 2023 avec une représentation du groupe le plus performant en baisse au profit des élèves en relative difficulté (groupe 2).

Baisse des écarts entre les collèges les moins favorisés et les plus favorisés

Les inégalités de performance selon le contexte social de l'établissement persistent (fiche 32). Pour mettre en évidence les inégalités sociales de compétences, les élèves sont répartis en quatre groupes selon l'indice de position sociale moyen de leur établissement, des écoles ou collèges accueillant les élèves les moins favorisés à ceux accueillant les plus favorisés.

À l'école comme au collège, le score moyen des établissements progresse à mesure que leur indice de position sociale augmente ▶ 26.3 et 26.5 web. En 2023, l'écart de scores entre les écoles les plus et les moins favorisées augmente de 5 points par rapport à 2017, du fait d'une baisse de 13 points du score moyen des écoles les moins favorisées. Au collège, en 2023, le quart des établissements les moins favorisés ont un score moyen de 225, tandis que le quart des établissements les plus favorisés ont un score moyen de 256. L'écart

▶ 26.2 Évolution du niveau des élèves en histoire, géographie et EMC en fin de collège (en %)



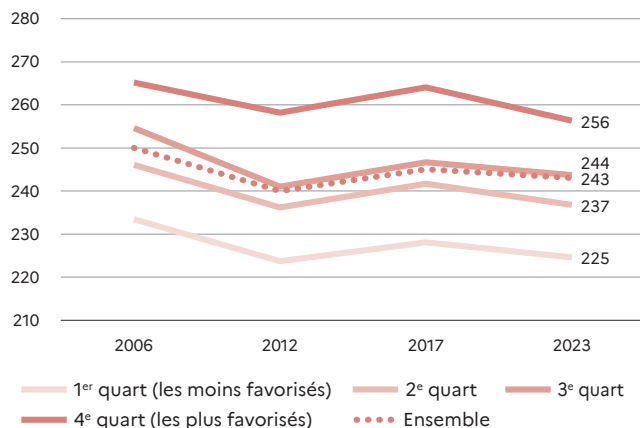
Lecture : en 2023, 2 % des élèves de troisième appartiennent au groupe < 1 (groupe le moins performant) en histoire, géographie et EMC.

Note : les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de troisième des établissements publics et privés sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

26.3 Évolution du score moyen des élèves de troisième en histoire, géographie et EMC selon l'indice de position sociale moyen de l'établissement



Lecture : en 2023, le score moyen des élèves de troisième appartenant au quart des établissements accueillant les élèves les moins favorisés (1^{er} quart) est de 225 points ; celui des élèves appartenant au quart des établissements accueillant les élèves les plus favorisés est de 256 points.

Champ : élèves de troisième des établissements publics et privés sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

entre ces deux groupes est légèrement plus faible qu'en 2017, principalement en raison de la baisse du score moyen des établissements les plus favorisés.

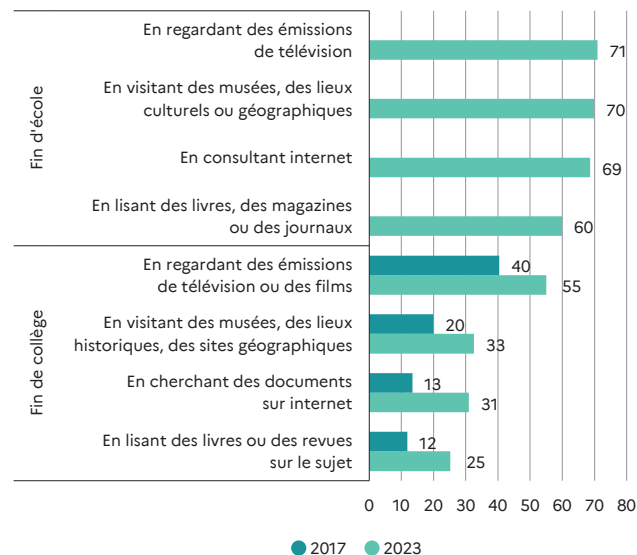
Des performances proches entre les filles et les garçons

À l'école, quelle que soit l'année concernée, les scores moyens des filles et des garçons sont comparables en histoire, géographie et enseignement moral et civique. Au collège, du fait d'une baisse plus importante de la performance des garçons par rapport à celle des filles, les écarts en faveur des garçons depuis 2006 se sont réduits et ne sont plus significatifs depuis 2017 ► 26.6 web.

Hausse des pratiques culturelles des collégiens en 2023

Les élèves ont été interrogés sur leurs pratiques en dehors des cours de quatre activités culturelles liées à l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique : le visionnage d'émissions télévisées, la visite de sites culturels, la recherche sur internet et la lecture. En 2023, 55 % des élèves de troisième déclarent regarder « souvent » ou « très souvent » des émissions de télévision ou des

26.4 Intérêt des élèves pour la matière en dehors de l'école ou du collège (en %)



Lecture : en 2023, 71 % des élèves de CM2 déclarent s'intéresser « souvent » ou « très souvent » à l'histoire, géographie et EMC en regardant des émissions de télévision.

Champ : élèves de CM2 et de troisième des écoles publiques et privées sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

films ; 31 % cherchent des documents sur internet ou visitent des lieux culturels, et 25 % lisent des livres ou revues sur le sujet. Toutes ces pratiques sont en hausse depuis 2017.

En CM2, 70 % des élèves déclarent s'intéresser à l'histoire, la géographie ou l'enseignement moral et civique en visitant souvent ou très souvent des musées, des lieux culturels ou géographiques ► 26.4. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Conceição P., Nghiem X., Philbert L., 2025, « Cedre histoire-géographie et enseignement moral et civique : en fin d'école, stabilité des résultats depuis 2006, mais hausse des écarts entre les élèves selon le profil social des écoles », *Note d'Information*, n° 25-06, DEPP.
- Lambert S., Philbert L., 2025, « Cedre histoire-géographie, enseignement moral et civique en fin de collège : stabilité des résultats et réduction des écarts depuis 2006 », *Note d'Information*, n° 25-07, DEPP.

Les compétences en anglais des élèves de CM2 et de troisième ont nettement augmenté entre la première évaluation Cedre en 2004 et celle de 2022. Entre 2016 et 2022, à l'école comme au collège, les résultats sont en hausse en compréhension de l'oral et stables en compréhension de l'écrit. Les inégalités sociales de performance se sont réduites depuis 2004, sous l'effet du progrès plus prononcé des élèves appartenant aux établissements les moins favorisés.

Des résultats en hausse en anglais entre 2004 et 2022, à l'école comme au collège

Depuis 2003, le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) établit des bilans nationaux réguliers des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Les compétences en anglais ont ainsi été évaluées à quatre reprises entre 2004 et 2022. En 2022, en fin de CM2, 56 % des élèves atteignent le niveau A1 attendu en fin de sixième en compréhension de l'oral et 53 % en compréhension de l'écrit. En fin de collège, le niveau attendu A2 est atteint par 62 % des élèves en compréhension de l'oral et par 42 % en compréhension de l'écrit ► [27.5 web](#).

À l'école, les performances des élèves en compréhension de l'écrit sont stables entre 2016 et 2022. Sur plus longue période, le score moyen à l'évaluation de 2022 est supérieur à celui de la première évaluation en 2004 (+ 31 points), la hausse du score moyen se

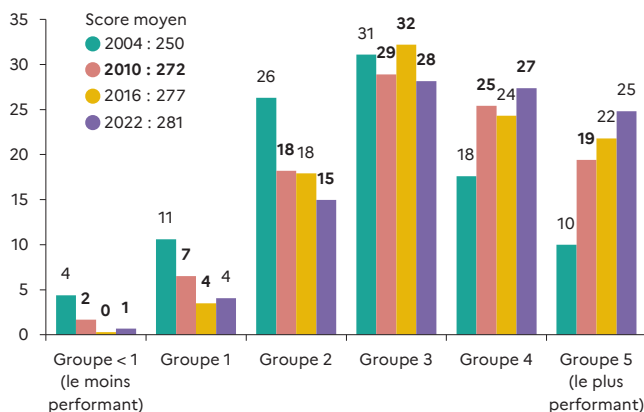
produisant entre 2004 et 2010 ► [27.1](#). Au collège, le score moyen dans cette même activité langagière est stable entre 2016 et 2022 après une progression de 26 points entre 2010 et 2016. Entre 2004 et 2022, la part d'élèves appartenant au groupe le plus performant triple, passant de 10 % à 29 % ► [27.2](#). En compréhension de l'oral, le niveau des acquis des élèves progresse de 5 points en 2022 par rapport à 2016, à l'école comme au collège, et de 11 à 13 points par rapport à 2004 ► [27.6 web](#) et [27.7 web](#).

Une nette progression des élèves des établissements les moins favorisés

Les compétences acquises par les élèves diffèrent selon leur origine sociale ([fiche 32](#)). Pour mettre en évidence les inégalités sociales de compétences en anglais, les élèves sont répartis en quatre groupes selon l'indice de position sociale moyen de leur établissement (des écoles ou collèges accueillant les élèves les moins favorisés à ceux accueillant les plus favorisés).

En compréhension de l'oral, entre 2004 et 2022, à l'école comme au collège, les élèves appartenant au quart des établissements les moins favorisés sont ceux dont le score augmente le plus ► [27.3](#). À l'école, l'écart de scores entre les élèves des écoles les plus et les moins favorisées diminue, passant de 27 points en 2004 à 18 points en 2022. L'écart entre les élèves des écoles du troisième quart et

► 27.1 Évolution du niveau des élèves en compréhension de l'écrit en anglais en fin d'école (en %)



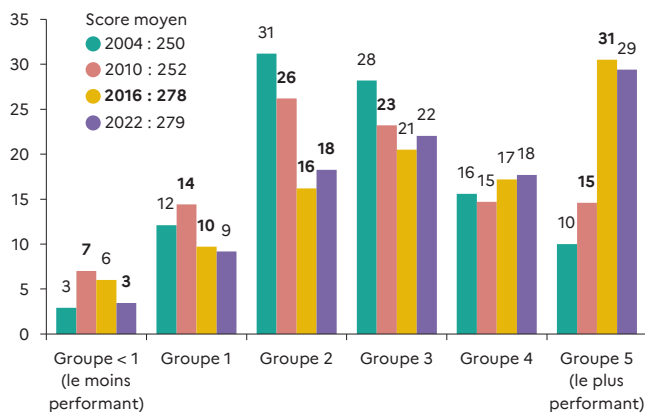
Lecture : en 2022, 1 % des élèves de CM2 appartiennent au groupe < 1 (groupe le moins performant) en compréhension de l'écrit.

Note : les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

► 27.2 Évolution du niveau des élèves en compréhension de l'écrit en anglais en fin de collège (en %)



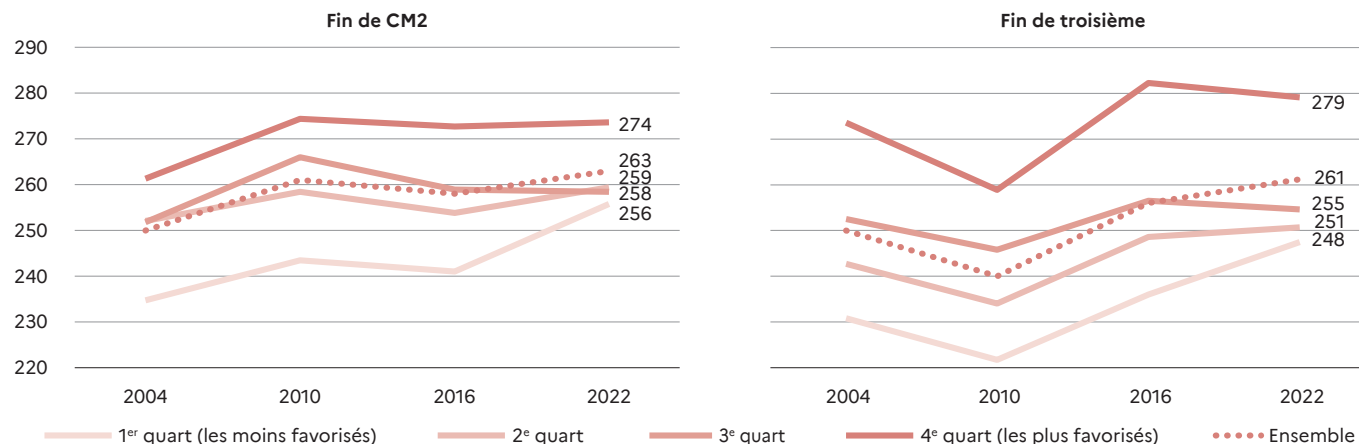
Lecture : en 2022, 3 % des élèves de troisième appartiennent au groupe < 1 (groupe le moins performant) en compréhension de l'écrit.

Note : les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

27.3 Évolution des scores moyens des élèves en compréhension de l'oral en anglais selon le profil social de l'établissement



Lecture : en 2022, le score moyen des élèves de CM2 appartenant au quart des écoles accueillant les élèves les moins favorisés (1^{er} quart) est de 256 points en compréhension de l'oral ; celui des élèves appartenant au quart des écoles accueillant les élèves les plus favorisés (4^e quart) est de 274 points.

Champ : élèves de CM2 et de troisième des établissements publics et privés sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

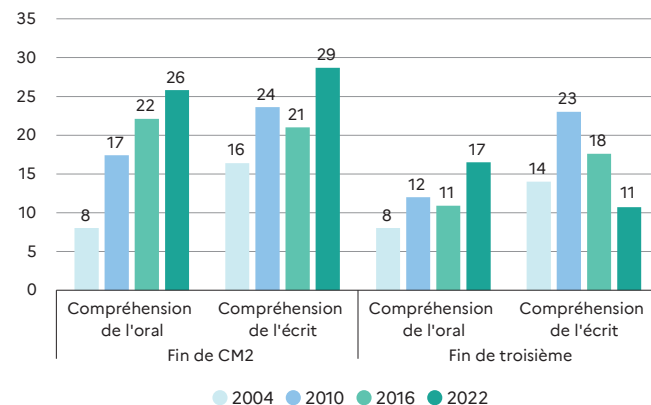
ceux du premier quart se réduit encore davantage, de 17 points en 2004 à 3 points en 2022. Le constat est similaire au collège. En 2022, bien que les inégalités se réduisent, les élèves des établissements les plus favorisés conservent une nette avance : 25 points d'écart avec le troisième quart, contre 7 points entre le troisième et le premier quart.

En compréhension de l'écrit, en CM2 comme en troisième, les écarts se réduisent également en 2022 ; les résultats des élèves des établissements des deuxième et troisième quarts sont équivalents depuis 2016 ► 27.8 web.

Des écarts de performance entre filles et garçons plus marqués à l'école qu'au collège

Dans les deux activités langagières, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à l'école comme au collège. À l'école, les écarts entre filles et garçons s'accroissent entre 2004 et 2022, en compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit. Les écarts sont moins marqués au collège : ils sont en légère augmentation en compréhension de l'oral tandis qu'ils diminuent en compréhension de l'écrit ► 27.4. ■

27.4 Évolution des écarts de performance en anglais entre filles et garçons



Lecture : en 2022, l'écart de performance entre filles et garçons de CM2 en compréhension de l'oral en anglais est de 26 points de score standardisé en faveur des filles.

Champ : élèves de CM2 et de troisième des établissements publics et privés sous contrat de France (hors Mayotte).

Source : DEPP, enquête Cedre.

POUR EN SAVOIR PLUS

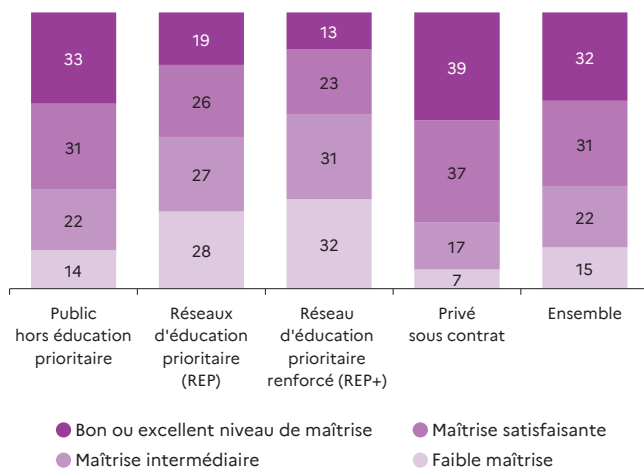
– Eteve Y., Garnerio M., Laflaquière D., Philbert L., Rogie H., 2024, « Anglais en fin d'école et de collège : une hausse du niveau des élèves en compréhension de l'oral en 2022 », *Note d'Information*, n° 24.37, DEPP.

Deux évaluations récentes de la DEPP permettent d'apprécier les compétences numériques et informatiques des élèves. D'après l'évaluation nationale des compétences numériques en fin de collège réalisée en 2022, deux élèves sur trois ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques. D'après l'évaluation internationale Icils (*International Computer and Information Literacy Study*) réalisée en 2023, les résultats des élèves de France scolarisés en quatrième sont dans la moyenne de l'Union européenne en littératie numérique et supérieurs en pensée informatique.

Deux tiers des élèves de troisième ont une maîtrise au moins satisfaisante de l'utilisation des outils numériques de façon raisonnée, sécurisée et écoresponsable

En 2022, l'évaluation des compétences numériques de la DEPP établit un bilan des acquis des élèves en fin de collège au regard des objectifs fixés par le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) décliné en cinq domaines et seize compétences. Parmi les élèves de troisième, 63 % ont une maîtrise au moins satisfaisante de l'utilisation des outils numériques de façon

► 28.1 Répartition des élèves selon leur niveau de maîtrise en compétences numériques en fin de troisième en 2022 (en %)



Lecture : en 2022, 15 % des élèves en fin de troisième ont une faible maîtrise des compétences numériques.
Note : en raison des arrondis, les totaux peuvent différer de la somme des éléments qui la composent.
Champ : France, élèves de troisième des établissements publics et privés sous contrat.
Source : DEPP, évaluation des compétences numériques en fin de troisième, mai 2022.

raisonnée, sécurisée et écoresponsable et, à l'opposé, 15 % des élèves ont une faible maîtrise ► 28.1. Les performances des filles sont comparables à celles des garçons ► 28.4 web.

Les élèves scolarisés dans des collèges des réseaux d'éducation prioritaire renforcé (REP+) obtiennent des résultats très inférieurs aux autres élèves : 37 % ont une maîtrise au moins satisfaisante des compétences numériques, contre 45 % des élèves accueillis dans des collèges des réseaux d'éducation prioritaire (REP) et 64 % des élèves accueillis dans des établissements publics hors éducation prioritaire.

Les résultats des élèves en France sont dans la moyenne de l'Union européenne en littératie numérique et supérieurs en pensée informatique

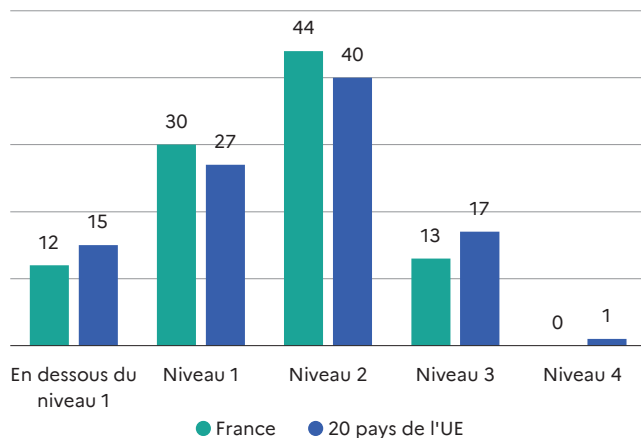
En 2023, l'enquête internationale Icils évalue les performances des élèves de quatrième en France en littératie numérique ainsi qu'en pensée informatique. La littératie numérique est définie comme la capacité d'un individu à utiliser efficacement un ordinateur pour collecter, gérer, produire et communiquer des informations à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. La pensée informatique fait référence à la capacité d'un individu à reconnaître les aspects des problèmes du monde réel qui se prêtent à une formulation informatique et à évaluer des solutions algorithmiques à ces problèmes.

En France, les élèves de quatrième obtiennent des scores en littératie numérique au niveau de la moyenne des pays de l'Union européenne (UE) participants :

- 12 % des élèves sont en dessous du niveau 1 (contre 15 % dans l'UE), ce qui signifie qu'ils ne peuvent exécuter que les commandes les plus élémentaires sous instruction explicite ;
- 30 % des élèves n'atteignent que le niveau 1 (contre 27 % dans l'UE), c'est-à-dire qu'ils peuvent utiliser des ordinateurs avec des instructions directes pour effectuer des tâches basiques de collecte et de gestion de l'information ;
- 44 % des élèves atteignent le niveau 2 (contre 40 % dans l'UE) et démontrent leur capacité à travailler de manière indépendante en utilisant les ordinateurs comme outils de collecte et de gestion de l'information ;
- 13 % atteignent le niveau 3 (17 % dans l'UE) et peuvent travailler de manière autonome, évaluer la pertinence de sources numériques et adapter le contenu d'une production à un public ► 28.2.

En pensée informatique, les élèves de France obtiennent des scores supérieurs à la moyenne des pays de l'UE participants à cette opération de l'enquête :

► **28.2** Répartition des élèves dans l'échelle de groupes de performance en littératie numérique en France et dans l'UE en 2023 (en %)



Lecture : en 2023, 12 % des élèves de quatrième de France se situent en dessous du niveau 1 en littératie numérique.

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

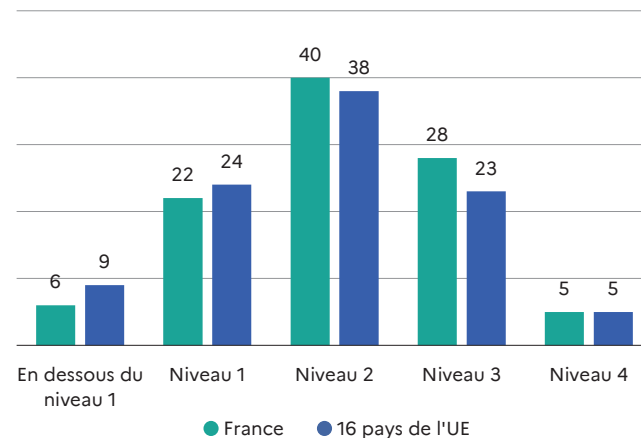
Champ : élèves de quatrième scolarisés dans les pays participants ayant atteint les normes d'échantillonnage et de participation + élèves du neuvième grade de Norvège.

Source : DEPP-IEA, Icils 2023.

- 6 % des élèves sont en dessous du niveau 1 et ne maîtrisent pas les concepts fondamentaux, contre 9 % dans l'UE ;
- 22 % des élèves n'atteignent que le niveau 1 (24 % dans l'UE) : ils peuvent résoudre des problèmes comportant un ensemble d'étapes généralement peu nombreuses et fonctionnellement indépendantes ;
- 40 % des élèves se situent au niveau 2 (38 % dans l'UE) ce qui signifie qu'ils peuvent reconnaître et appliquer les principaux concepts comme l'enchaînement, la logique conditionnelle et les boucles, pour formuler et résoudre des problèmes ;
- 28 % appartiennent au niveau 3 (23 % dans l'UE) et maîtrisent donc une variété de concepts tels que la simulation, la logique conditionnelle et l'interprétation des données ;
- 5 % atteignent le niveau 4, comme dans l'UE, et ont une maîtrise efficace de l'abstraction leur permettant de résoudre des problèmes du monde réel ► **28.3**.

Comme dans la majorité des pays participants, les filles sont plus performantes que les garçons en littératie numérique en France alors que l'écart n'est pas significatif en pensée informatique (et en faveur des garçons pour la moyenne des pays de l'UE participants) ► **28.5 web** et **28.6 web**.

► **28.3** Répartition des élèves dans l'échelle de groupes de performance en pensée informatique en France et dans l'UE en 2023 (en %)



Lecture : en 2023, 6 % des élèves de France se situent en dessous du niveau 1 en pensée informatique.

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

Champ : élèves de quatrième scolarisés dans les pays participant à l'option de pensée informatique ayant atteint les normes d'échantillonnage et de participation + élèves du neuvième grade de Norvège.

Source : DEPP-IEA, Icils 2023.

POUR EN SAVOIR PLUS

– Fernandez A., Pac S., Persem É., Thumerelle J., « Icils 2023 : les résultats des élèves en France sont dans la moyenne de l'Union européenne en littératie numérique et supérieurs en pensée informatique », *Note d'Information*, n° 24.44, DEPP.

– M'Bafoumou A., Pac S., Thumerelle J., « En fin de troisième, près de deux élèves sur trois ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques », *Note d'Information*, n° 23.45, DEPP.

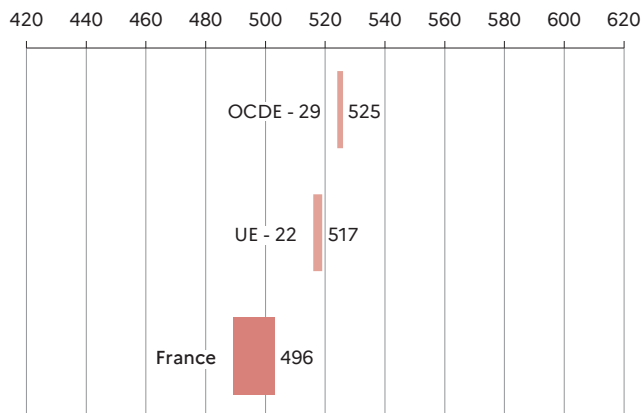
En France, les performances des élèves en connaissances environnementales se situent en deçà de la moyenne internationale. Les scores des élèves d'origine sociale favorisée sont plus élevés.

L'édition 2023 de l'enquête Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) introduit pour la première fois un module visant à évaluer la conscience environnementale des élèves en CM1 et en quatrième. Elle est mesurée à travers deux dimensions complémentaires : les connaissances environnementales (issues de questions de sciences incluses dans l'évaluation Timss 2023) et les attitudes des élèves face aux problématiques environnementales (issues du questionnaire de contexte).

Des performances en connaissances environnementales en deçà de la moyenne internationale

En France, les élèves de CM1 obtiennent un score moyen de 496 points en connaissances environnementales, soit 21 points en dessous de la moyenne de l'UE (517) et 29 points en dessous de celle de l'OCDE (525) ► [29.1](#). En quatrième, le score est de 486 points, également inférieur à la moyenne des pays de l'UE et/ou de l'OCDE participants (509) ► [29.2](#). Toutefois, dans les deux niveaux, les résultats en connaissances environnementales des élèves français sont supérieurs à leurs scores globaux en sciences ► [29.5 web](#) et [29.6 web](#).

► 29.1 Scores moyens des élèves de grade 4 des pays de l'UE et/ou de l'OCDE sur l'échelle internationale de connaissances environnementales en 2023

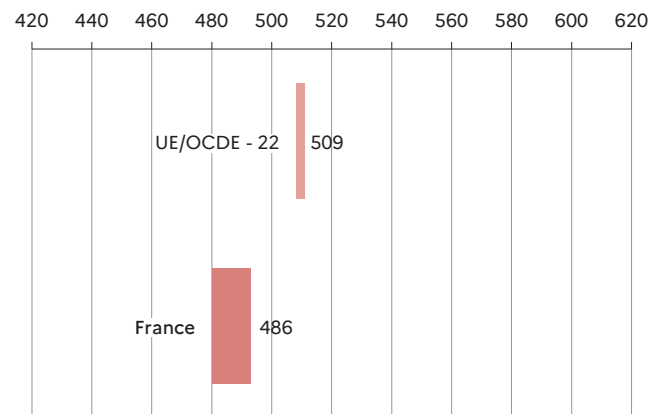


Lecture : en 2023, le score moyen des élèves de grade 4 (CM1) de France en connaissance environnementale est de 496, avec un intervalle de confiance compris entre 489 et 503 (probabilité de 95 %).

Champ : élèves en fin de quatrième année de scolarité élémentaire scolarisés dans les pays membres de l'UE et/ou de l'OCDE participant à Timss (+ élèves en fin de cinquième année de scolarité élémentaire de Norvège).

Source : DEPP ; IEA-Timss.

► 29.2 Scores moyens des élèves de grade 8 des pays de l'UE et/ou de l'OCDE sur l'échelle internationale de connaissances environnementales en 2023



Lecture : en 2023, le score moyen des élèves de grade 8 (quatrième) de France en connaissance environnementale est de 486, avec un intervalle de confiance compris entre 480 et 493 (probabilité de 95 %).

Champ : élèves en fin de huitième année de scolarité élémentaire scolarisés dans les pays membres de l'UE et/ou de l'OCDE participant à Timss (+ élèves en fin de neuvième année de scolarité élémentaire de Norvège).

Source : DEPP ; IEA-Timss.

Les garçons et les élèves d'origine sociale favorisée obtiennent des scores plus élevés en connaissances environnementales

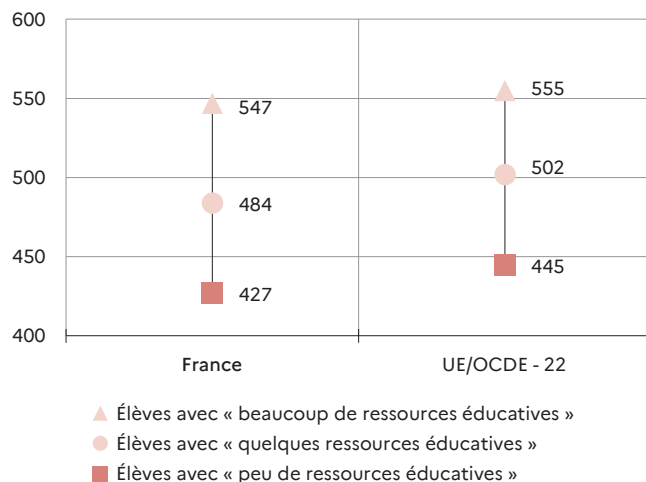
Les écarts de performance entre filles et garçons sont plus marqués en connaissances environnementales qu'en sciences. En CM1, les garçons ont un score moyen supérieur de 18 points à celui des filles (contre 9 en sciences) ; en quatrième, l'écart est de 14 points (il n'est pas significatif en sciences) ► [29.7 web](#) et [29.8 web](#) (Blanche, 2024 ; Cioldi, 2024).

Les inégalités selon le statut socio-économique en CM1 et selon les ressources éducatives disponibles au sein du foyer en quatrième sont très marquées. En CM1, l'écart de scores entre les élèves issus de foyers très favorisés et très défavorisés atteint 116 points. Il est de 120 points en quatrième ► [29.9 web](#) et [29.3](#). Ces écarts sont parmi les plus élevés des pays participants.

Une importance accordée à la préservation de l'environnement plus forte en CM1 qu'en quatrième selon les déclarations des élèves

En CM1, en France, 54 % des élèves déclarent accorder une très forte importance à la préservation de l'environnement (équivalent

➤ **29.3** Scores moyens en connaissances environnementales selon les ressources éducatives des élèves de grade 8 en 2023



Lecture : en France, en 2023, les élèves avec « beaucoup de ressources éducatives » ont un score moyen en connaissances environnementales de 547 points contre 427 points pour les élèves avec « peu de ressources éducatives », soit un écart de 120 points.

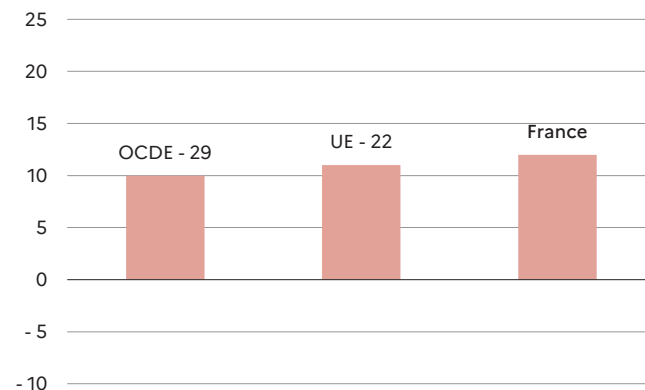
Champ : élèves en fin de huitième année de scolarité élémentaire scolarisés dans les pays membres de l'UE et/ou de l'OCDE participant à Timss (+ élèves en fin de neuvième année de scolarité élémentaire de Norvège).

Source : DEPP ; IEA-Timss.

à la moyenne de l'OCDE), contre 37 % en quatrième (43 % des pays de l'UE et de l'OCDE) ➤ [29.10 web](#) et [29.11 web](#). Cette importance déclarée est corrélée positivement aux performances : en CM1, les élèves très engagés obtiennent en moyenne 64 points de plus que ceux exprimant une importance moyenne à la préservation de l'environnement ; en quatrième, cet écart est de 41 points ➤ [29.12 web](#) et [29.13 web](#). En CM1, les filles sont plus nombreuses à accorder une très forte importance à la préservation de l'environnement (60 % des filles, contre 48 % des garçons), comme c'est le cas pour la moyenne des 22 pays de l'UE et des 29 pays participants de l'OCDE. En France, cette différence n'est pas significative en quatrième, alors que pour la moyenne des 22 pays de l'UE et de l'OCDE les garçons accordent plus d'importance que les filles à la préservation de l'environnement ➤ [29.4](#) et [29.14 web](#).

Concernant les pratiques quotidiennes, les élèves de CM1 déclarent plus souvent adopter des comportements favorables à l'environnement que ceux de quatrième. En CM1, 61 % disent essayer de consommer moins de ressources comme l'eau ou l'électricité chaque jour ou presque contre 44 % en quatrième ➤ [29.15 web](#) et [29.16 web](#). ■

➤ **29.4** Différence entre la part de filles et de garçons déclarant accorder une très forte importance à la préservation de l'environnement pour les élèves de grade 4 en 2023 (en points de pourcentage)



Lecture : en France, en 2023, la différence entre le pourcentage de filles et de garçons qui déclarent accorder une très forte importance à la préservation de l'environnement est de 12 points.

Champ : élèves en fin de quatrième année de scolarité élémentaire scolarisés dans les pays membres de l'UE et/ou de l'OCDE participant à Timss (+ élèves en fin de cinquième année de scolarité élémentaire de Norvège).
Source : DEPP ; IEA-Timss.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Blanche V., Bret A., Lacroix A., Salles F., « Timss 2023 en quatrième pour les sciences : un score moyen stable depuis 2019 mais toujours en retrait par rapport à l'international », *Note d'Information*, n° 24.49, DEPP.
- Cioldi I., Lacroix A., Raffy G., Salles F., 2025, « Timss 2023 : en connaissances environnementales, les résultats des élèves de France sous la moyenne européenne », *Note d'Information*, n° 25.41, DEPP.
- Cioldi I., Raffy G., « Timss 2023 en CM1 : les résultats en mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », *Note d'Information*, n° 24.47, DEPP.

En 2024, 2,3 millions d'élèves scolarisés en classe de sixième, quatrième, seconde ou en première année de CAP ont répondu à un questionnaire adossé aux différentes évaluations exhaustives de rentrée. Quelle que soit la classe, les filles sont moins confiantes que les garçons quant à leur réussite aux évaluations et l'année scolaire à venir, y compris à performance équivalente.

Les filles moins confiantes que les garçons face aux évaluations, notamment en mathématiques

À l'issue des évaluations de français et de mathématiques, il est demandé aux élèves s'ils pensent avoir réussi le test. Ce sentiment de réussite varie de 44 % en mathématiques pour les élèves de seconde professionnelle à 75 % en français pour les élèves de sixième ► **30.5 web**. D'une manière générale, les filles sont moins confiantes que les garçons quant à leurs performances aux évaluations, notamment en mathématiques ► **30.1**. Ainsi, en classe de sixième, l'écart de sentiment de réussite est de 16 points en faveur des garçons en mathématiques. Cet écart est respectivement de 17 points en classe de seconde générale et technologique, de 22 points en seconde professionnelle et de 23 points en quatrième. Il atteint 25 points en première année de CAP.

En français, les écarts sont moins importants : 5 points en sixième, 6 points en quatrième, 7 points en CAP et 8 points en seconde professionnelle. En seconde générale et technologique, le sentiment de réussite est comparable entre les deux sexes.

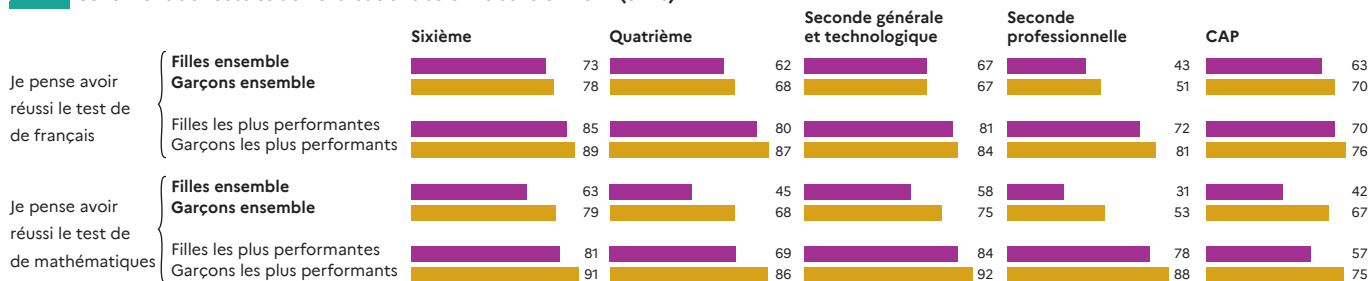
En mathématiques, les écarts entre les sexes parmi les élèves les plus performants sont moins importants que parmi l'ensemble des élèves sur tous les niveaux : par exemple, en seconde générale et technologique, l'écart est de 8 points en faveur des garçons pour les élèves les plus performants alors qu'il est de 17 points pour

l'ensemble des élèves. En français, les écarts entre les sexes entre les élèves les plus performants et l'ensemble des élèves sont moins marqués qu'en mathématiques. Par rapport au français, les garçons pensent avoir mieux réussi leurs évaluations en mathématiques, y compris parmi les plus performants. Pour les filles, c'est le français qu'elles pensent toujours avoir mieux réussi que les mathématiques, y compris parmi les plus performantes.

Dans les établissements les plus favorisés socialement, un niveau de confiance plus élevé face aux évaluations

Le niveau de confiance des élèves face à leurs performances aux évaluations est très variable selon l'environnement social dans lequel ils évoluent. En effet, quel que soit le niveau d'enseignement concerné, le sentiment de confiance des élèves augmente avec le profil social des établissements ► **30.2**. Il est systématiquement le plus élevé dans les établissements les plus favorisés socialement (groupe 5) et le plus bas dans les moins favorisés (groupe 1). Par exemple, en début de sixième, 71 % des élèves scolarisés dans un collège appartenant au groupe des moins favorisés (groupe 1) pensent avoir réussi le test de français, contre 81 % des élèves scolarisés dans un collège du groupe des plus favorisés (groupe 5). D'une manière générale, les écarts entre ces deux groupes sont comparables en français et en mathématiques. En seconde générale et technologique, ils sont les plus élevés et atteignent 13 points en français et 20 points en mathématiques.

► 30.1 Sentiment de réussite aux évaluations selon le sexe en 2024 (en %)

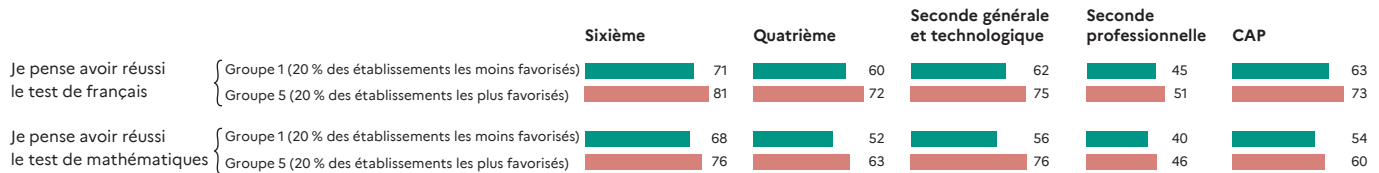


Lecture : à la rentrée 2024, en début de sixième, lors des évaluations de rentrée, 73 % des filles se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Je pense avoir réussi le test de français ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, questionnaires élèves adossés aux évaluations de rentrée, septembre 2024.

30.2 Sentiment de réussite aux évaluations selon le niveau social de l'établissement en 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, en début de sixième, lors des évaluations de rentrée, 71 % des élèves scolarisés dans les 20 % des établissements les moins favorisés déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Je pense avoir réussi le test de français ».

Champ : France, public + privé sous contrat.

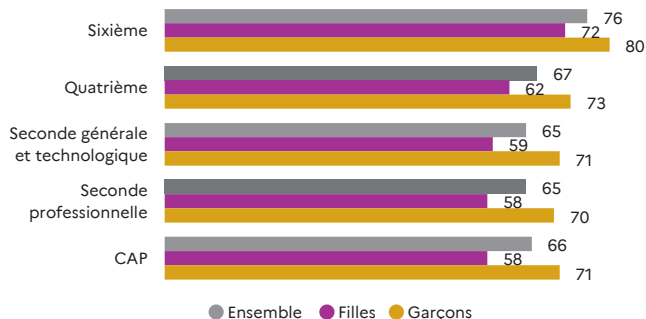
Source : DEPP, questionnaires élèves adossés aux évaluations de rentrée, septembre 2024.

Les garçons plus sereins que les filles concernant l'année scolaire à venir

Les élèves sont également interrogés sur leur sentiment de confiance sur l'année scolaire à venir : « *Au début de cette année scolaire, pensez-vous être prêt(e) pour réussir votre année ?* ». Les élèves se sentant le plus en confiance vis-à-vis de ce critère sont ceux de sixième (76 %) ► 30.3. En quatrième, 67 % des élèves déclarent se sentir prêts, contre 65 % en seconde générale et technologique et 66 % en CAP.

D'une manière générale, ce sentiment de confiance vis-à-vis de l'année scolaire à venir est plus prononcé chez les garçons, avec des variations selon les classes. Ainsi, en sixième, l'écart entre filles et garçons est le moins élevé (8 points) alors que les écarts se situent entre 12 et 13 points en seconde – quelle que soit la voie – et en CAP.

30.3 Sentiment de confiance pour l'année scolaire à venir selon le sexe en 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, en début de sixième, 72 % des filles déclarent se sentir prêtes pour réussir l'année scolaire à venir.

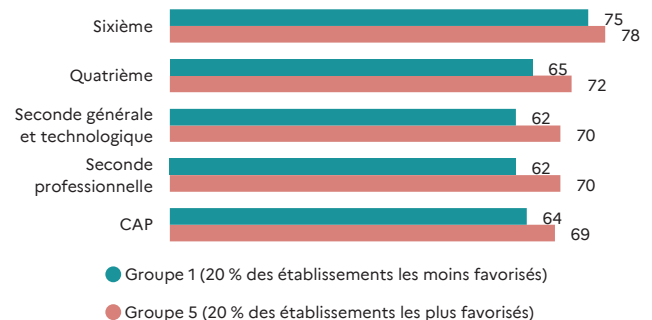
Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, questionnaires élèves adossés aux évaluations de rentrée, septembre 2024.

Les élèves se sentent plus souvent prêts à réussir leur année scolaire dans les établissements les plus favorisés socialement

En début de sixième, le sentiment de confiance concernant l'année scolaire à venir varie de 3 points entre les collèges les moins favorisés socialement (groupe 1) et ceux qui le sont le plus (groupe 5) : respectivement 75 % et 78 % d'élèves se sentent prêts pour réussir l'année scolaire à venir ► 30.4. L'écart est légèrement plus élevé en première année de CAP (5 points), alors que les différences sont plus importantes aux autres niveaux : 7 points en quatrième et 8 points en seconde professionnelle et en seconde générale et technologique. ■

30.4 Sentiment de confiance pour l'année scolaire à venir selon le niveau social moyen de l'établissement en 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, 75 % des élèves de sixième scolarisés dans les 20 % des établissements les moins favorisés se sentent prêts pour réussir l'année scolaire à venir.

Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, questionnaires élèves adossés aux évaluations de rentrée, septembre 2024.

POUR EN SAVOIR PLUS

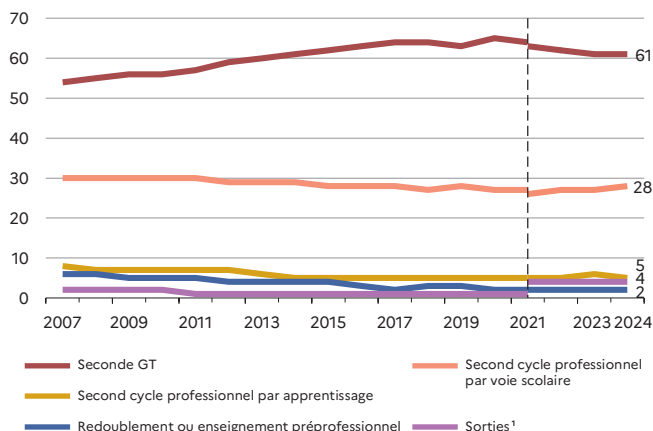
– Bret A., Lacroix A., 2025, « Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et sur leurs performances, notamment en mathématiques », *Note d'Information*, n° 25.26, DEPP.

Les classes de troisième, de terminale CAP et de seconde générale et technologique (GT) représentent des moments clés de l'orientation de la scolarité dans le secondaire. Après la troisième, six élèves sur dix poursuivent vers une seconde générale et technologique puis 65 % s'orientent ensuite vers une première générale. La plupart des jeunes issus de la voie générale poursuivent vers l'enseignement supérieur, notamment en université, contre 47 % des sortants de baccalauréat professionnel.

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

En 2023, 880 700 élèves étaient inscrits en classe de troisième dans les établissements de l'éducation nationale ou de l'enseignement agricole. En 2024, à la rentrée suivante, 61 % d'entre eux ont continué en seconde générale et technologique (y compris dans un établissement agricole), 33 % se sont engagés en formation professionnelle en lycée ou en apprentissage et 2 % sont restés en formation de niveau collège, essentiellement des redoublants ► **31.1**. L'orientation vers la voie GT, qui était en hausse depuis le milieu des années 2000 (+ 10 points entre 2007 et 2021) accuse une baisse de 2 points entre 2021 et 2024. Les filles se dirigent

► 31.1 Répartition des élèves selon les poursuites d'études à l'issue de la troisième (en %)



1. Vers les formations sociales, de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.
Lecture : parmi les 880,7 milliers d'élèves scolarisés en troisième à la rentrée 2023, 61 % sont en seconde générale et technologique à la rentrée 2024.

Note : changement de méthode en 2021 (voir méthodologie p. 107).

Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2012), ensemble des établissements scolaires et centres de formation d'apprentis.

Source : DEPP, systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'agriculture et des centres de formation d'apprentis.

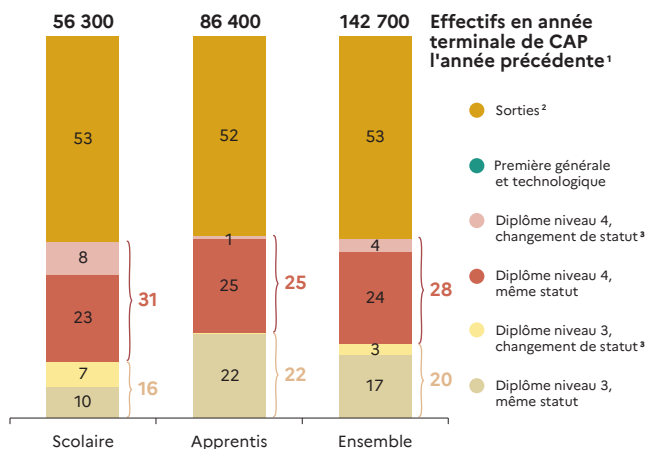
plus souvent en seconde GT que les garçons, et nettement moins souvent en apprentissage lorsqu'elles s'orientent en voie professionnelle ► **31.5 web**.

Parmi les élèves de troisième s'orientant vers la voie professionnelle, un tiers se sont inscrits en CAP dont 42 % en apprentissage et deux tiers se sont inscrits en baccalauréat professionnel dont 3 % en apprentissage. Au total, 16 % des élèves s'orientant dans la voie professionnelle sont en apprentissage ► **31.6 web**.

Un jeune sur deux poursuit une formation professionnelle après une terminale CAP

En 2024, parmi les élèves scolarisés en terminale CAP l'année précédente, 53 % sortent du système éducatif, 28 % s'orientent vers un diplôme de niveau 4 (équivalent au baccalauréat) et 19 % vers un diplôme de niveau 3 (équivalent au CAP) ► **31.2**. Les élèves sortant de CAP par la voie scolaire continuent plus souvent vers des diplômes de niveau 4 (31 %) que ceux sous statut apprenti (25 %). Les apprentis réinvestissent davantage dans les formations de niveau 3 que les scolaires (22 % contre 16 %), en poursuivant leurs études dans une mention complémentaire ou une autre spécialité

► 31.2 Répartition des jeunes à l'issue du CAP selon leur statut (en %)



1. Effectifs inscrits en année terminale de CAP d'une durée de 1, 2 ou 3 ans en 2023.

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

3. Les scolaires passent dans la voie de l'apprentissage et les apprentis passent dans la voie scolaire.

Lecture : parmi les 142 700 élèves inscrits en année terminale de CAP en 2023, 53 % sortent du système éducatif en 2024, 28 % poursuivent vers un diplôme de niveau 4 et 20 % vers un diplôme de niveau 3.

Note : le niveau 4 correspond aux diplômes de niveau baccalauréat et le niveau 3 aux diplômes de niveau CAP. Champ : France.

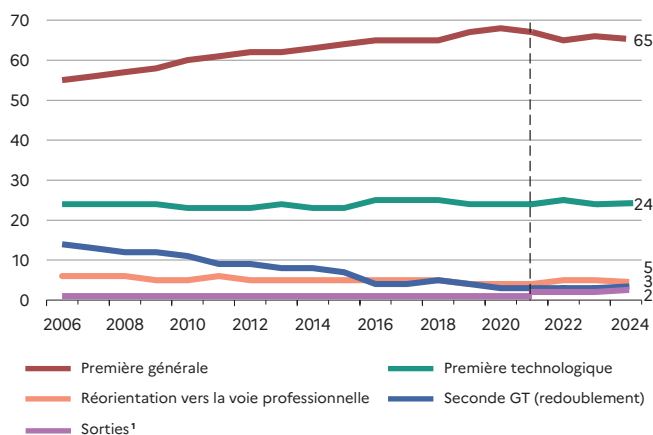
Source : DEPP, systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'agriculture et des centres de formation d'apprentis.

du CAP. Par ailleurs, 15 % des sortants de CAP par la voie scolaire poursuivent leurs études en apprentissage à la rentrée 2024 (8 % au niveau 4 et 7 % au niveau 3). À l'inverse, le retour des apprentis vers la voie scolaire est très rare. Enfin, le passage des élèves de CAP en voie générale et technologique est quasi inexistant.

Les deux tiers des élèves de seconde générale et technologique continuent en voie générale

En 2024, parmi les élèves scolarisés en seconde GT l'année précédente, 65 % ont intégré une première générale et 24 % une première technologique tandis que 5 % se sont réorientés vers la voie professionnelle, dont un sur cinq en apprentissage. Ils sont 3 % à avoir redoublé ► **31.3**. La proportion de redoublants se stabilise après la forte baisse amorcée depuis le milieu des années 2000. Sur la même période, les passages en première générale sont devenus plus fréquents (+ 12 points sur la période 2006-2021). Les garçons poursuivent quatre fois plus souvent que les filles dans une des séries scientifiques technologiques (STI2D, STL ou STAV) ► **31.7 web**. Par ailleurs, les élèves en retard poursuivent davantage en première technologique, en particulier la série STMG, et se réorientent vers la voie professionnelle trois fois plus souvent que les élèves plus jeunes.

► 31.3 Répartition des élèves selon les poursuites d'études à l'issue de la seconde GT (en %)



1. Vers les formations sociales, de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.
Lecture : parmi les 571 000 élèves inscrits en seconde GT en 2023, 65 % d'entre eux ont continué en première générale à la rentrée 2024.

Note : changement de méthode en 2021 (voir méthodologie p. 107).

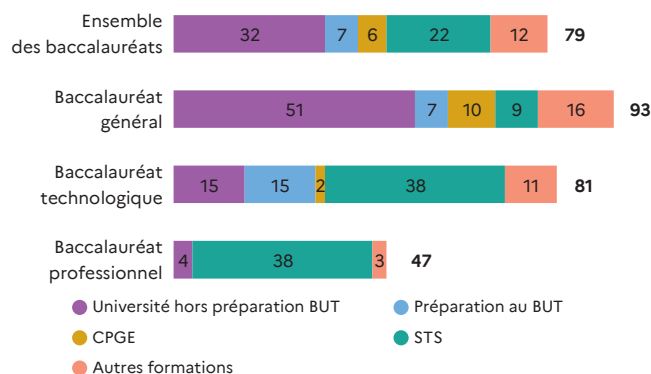
Champ : France.

Source : DEPP, systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'agriculture et des centres de formation d'apprentis.

Huit néo-bacheliers sur dix poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur

En 2024, 93 % des néo-bacheliers généraux accèdent à l'enseignement supérieur et 58 % poursuivent leurs études à l'université (y compris les préparations au BUT). Les néo-bacheliers technologiques accèdent à l'enseignement supérieur pour 81 % d'entre eux, allant principalement vers des formations courtes : 38 % en BTS (y compris en apprentissage) et 15 % en BUT. Ce sont les néo-bacheliers professionnels qui poursuivent le moins leurs études après le baccalauréat : 47 %, dont 38 % qui intègrent une STS (parmi eux, 17 % sont en apprentissage) ► **31.4** et **31.8 web**. Le taux de poursuite global est stable par rapport à celui de l'année précédente. Les femmes, parce que proportionnellement plus présentes que les hommes en série générale du baccalauréat, conservent un taux de poursuite global plus élevé que ces derniers dans l'enseignement supérieur en 2024 (**fiche 34**). ■

► 31.4 Taux d'inscription des néo-bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur en 2024 (en %)



Lecture : toutes séries confondues, 32 % des néo-bacheliers 2024 se sont inscrits à l'université à la rentrée suivante (hors inscriptions simultanées en licence et CPGE et hors BUT).

Champ : France.

Source : systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de l'agriculture. Traitement SIES-MESRE.

POUR EN SAVOIR PLUS

- 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.
- Orand M., 2021, « Les réorientations dans l'enseignement professionnel sont majoritairement de la voie scolaire vers l'apprentissage », *Note d'Information*, n° 21.08, DEPP.
- SIES-MENESR, 2025, *L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*.

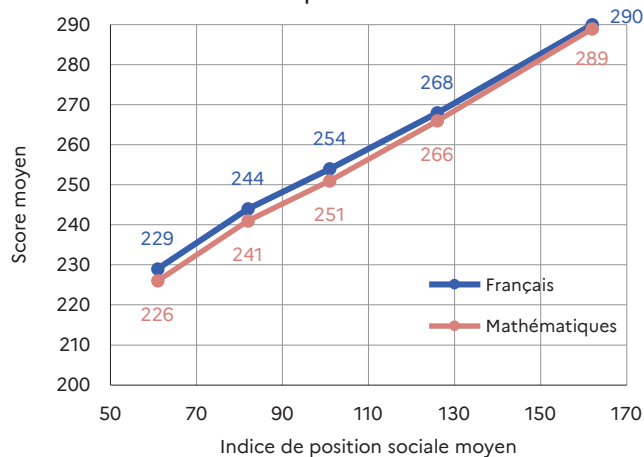
Les compétences acquises par les élèves diffèrent fortement selon leur origine sociale. Ces inégalités sont observables dès l'entrée à l'école, et se creusent au fil de la scolarité. La France fait partie des pays où elles sont les plus prononcées.

Les inégalités sociales de compétences sont élevées tout au long de la scolarité

Les inégalités de compétences commencent à se former avant l'entrée à l'école. Dès l'entrée en maternelle, les enfants dont les parents sont de milieu social très favorisé ont des acquis nettement supérieurs aux enfants des familles de milieu défavorisé. Ces inégalités sociales sont d'ampleur similaire en matière d'acquisition du langage et de pensée mathématique ► 32.5 web. Ce constat se retrouve plus tard dans le parcours scolaire. Ainsi, aux évaluations nationales de début de sixième et de quatrième, les écarts de scores moyens obtenus par les élèves selon le milieu social sont encore proches en français ► 32.1 et 32.6 web. Parmi les élèves de seconde (classe qui regroupe 85 % des sortants de collège), les inégalités sociales sont un peu plus marquées en mathématiques qu'en français ► 32.7 web.

Tout au long du parcours scolaire, les inégalités sociales de compétences s'accroissent. Au collège, les élèves de milieu défavorisé, qui arrivent plus souvent avec des bases fragiles en sixième, enregistrent des progressions plus faibles. Ainsi, parmi les élèves entrés

► 32.1 Scores moyens des élèves à l'entrée en sixième selon le milieu social des parents à la rentrée 2024



Lecture : parmi les 20 % d'élèves dont le milieu social en sixième est le moins favorisé, l'indice de position sociale moyen est de 61. Leur score moyen en français à l'entrée en sixième est de 229 et de 226 en mathématiques.

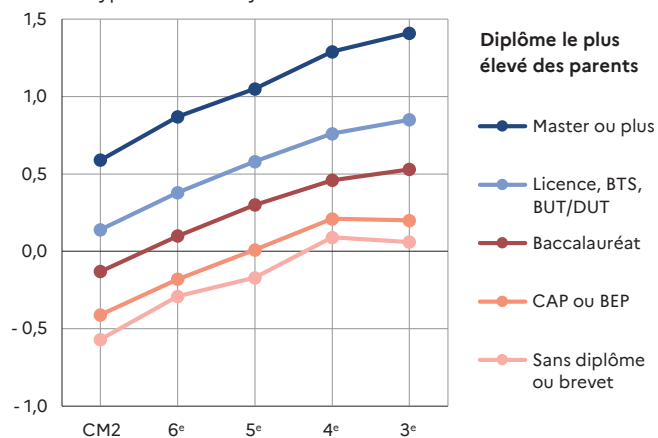
Champ : France, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2024.

en CP en 2011, ceux dont les parents n'ont aucun diplôme ont à peine atteint, en fin de collège, le niveau moyen en français d'un élève de CM2 ► 32.2. En mathématiques, les inégalités sociales se renforcent également au cours du collège, même si les élèves de milieu défavorisé enregistrent des progressions plus fortes qu'en français ► 32.8 web.

► 32.2 Évolution du CM2 à la troisième du niveau d'acquis en français des élèves entrés en CP en 2011 selon le diplôme des parents

En écart-type du score moyen de CM2



Lecture : en CM2, les élèves dont les parents sont tous les deux sans diplôme ou sont au plus titulaires du brevet des collèges, ont un score en français inférieur de 57 % d'écart-type à la moyenne des élèves de CM2. En fin de troisième, leur niveau scolaire est équivalent (supérieur de 6 % d'écart-type) à celui d'un élève moyen de CM2, tous milieux sociaux confondus.

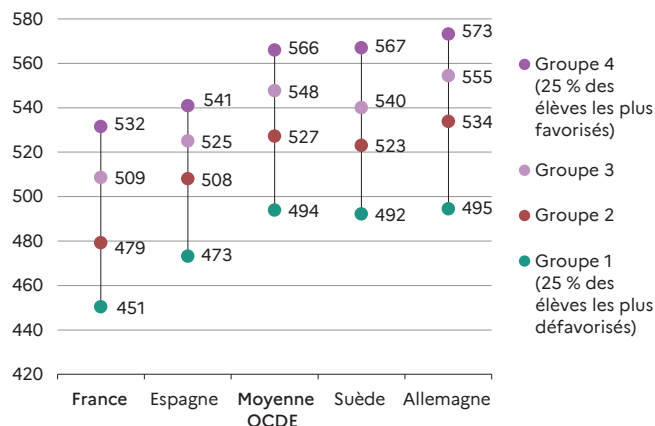
Note : les scores ont été standardisés de telle sorte que la moyenne des scores de CM2 vaut 0 en français et en mathématiques, l'écart-type vaut 1.

Source : DEPP, Panel d'élèves entrés en CP en 2011 dans une école publique ou privée sous contrat de France hexagonale.

La France fait partie des pays où les inégalités sont les plus prononcées

La France compte parmi les pays où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes. Ce constat est vérifié dès l'enseignement primaire, dans le cadre de l'évaluation Timss en mathématiques ► 32.3. Entre le quart des élèves ayant le statut socio-économique le plus élevé et le quart des élèves ayant le statut le plus défavorisé, l'écart de performance à l'évaluation Timss est de 81 points, contre 72 points dans la moyenne OCDE. Ces constats se retrouvent également en compréhension de l'écrit à l'évaluation Pirls, ainsi que plus tard dans la scolarité, lorsque les élèves sont évalués lors de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans ► 32.9 web et 32.10 web.

32.3 Score moyen des élèves de CM1 en mathématiques selon le statut socio-économique des parents en 2023



Lecture : en France, le score moyen obtenu à Timss en mathématiques est de 451 parmi les élèves dont le statut socio-économique est le plus défavorisé.

Champ : élèves en fin de quatrième année de scolarité élémentaire (CM1 pour la France).

Source : DEPP-IEA, Timss.

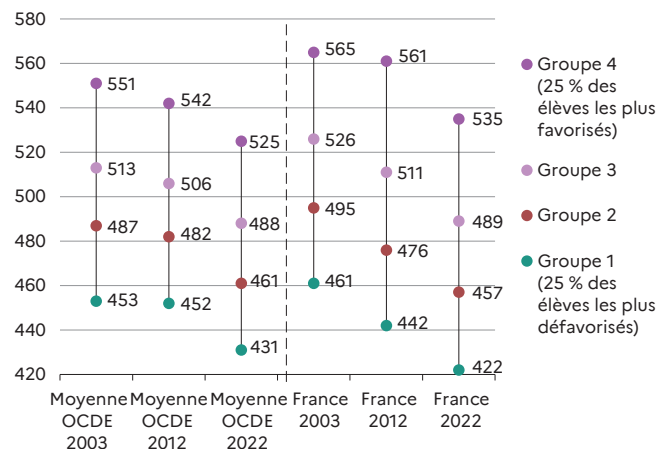
Les inégalités sociales ne portent pas seulement sur les compétences disciplinaires. Elles sont également marquées dans d'autres domaines :

- en littératie numérique, en pensée informatique, en connaissances civiques et citoyennes, évaluées en quatrième ► [32.11 web](#) et [32.12 web](#) ;
- en pensée créative, évaluée chez les élèves de 15 ans ► [32.13 web](#) ;
- ou encore dans le domaine des qualités physiques (tests d'endurance, de force musculaire et de vitesse), en début de sixième ► [32.14 web](#).

Les inégalités sociales de compétences se sont légèrement réduites sur la décennie 2010

Dans les évaluations PISA, ces inégalités peuvent être mesurées au cours du temps à partir d'un indicateur reliant la variation des scores à celle du statut économique, social et culturel (SESC) des parents. Ce statut correspond à un indice synthétisant le niveau de diplôme des parents, leurs professions, ainsi que leurs ressources financières et culturelles. En France, la performance des élèves ayant le contexte socio-économique le plus défavorisé s'est dégradée en culture mathématique entre 2003 et 2012 (- 19 points), alors que celle des élèves des milieux les plus favorisés est restée stable ► [32.4](#). Par la suite, entre 2012 et 2022, les scores ont baissé pour tous les

32.4 Évolution des scores moyens des élèves de 15 ans en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel des parents en France et dans l'OCDE (2003-2022)



Lecture : en 2003, en France, le score moyen obtenu à PISA en culture mathématique était de 461 parmi les élèves dont le statut économique, social et culturel est le moins favorisé et de 565 pour ceux dont il est le plus favorisé.

Champ : élèves de 15 ans.

Source : DEPP-OCDE, PISA.

groupes d'élèves (comme en moyenne dans les pays de l'OCDE) dans le contexte de la crise de Covid-19. En France, cette baisse a été un peu plus marquée pour les élèves des milieux les plus favorisés (- 26 points, contre - 20 points pour les élèves les plus défavorisés). Ces inégalités de compétences contribuent à la formation des inégalités sociales de parcours scolaires et d'insertion professionnelle ([fiches 33 et 38](#)) et elles existent encore parmi les adultes ► [32.15 web](#). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Bernigole V., Fernandez A., Loi M., Salles F., 2023, « PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE », *Note d'Information*, n° 23.48, DEPP.
- Cioldi I., Raffy G., 2024, « Timss 2023 en CM1 : les résultats en mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », *Note d'Information*, n° 24.47, DEPP.
- Delarue M.-C., Heidmann L., Raffy G., 2024, « Apprentissages hétérogènes : comment les élèves progressent au collège ? Une analyse psychométrique de l'évolution des compétences des élèves, *Éducation & formations*, DEPP, n° 107, p. 7-34.
- Murat F., 2023, « Évolution des inégalités sociales de compétences au cours de la scolarité », *Note d'Information*, n° 24.21, DEPP.
- Murat F., 2023, « Les inégalités sociales de compétences depuis 35 ans », *Document de travail*, Série « Études », n° 2024-E04, DEPP.

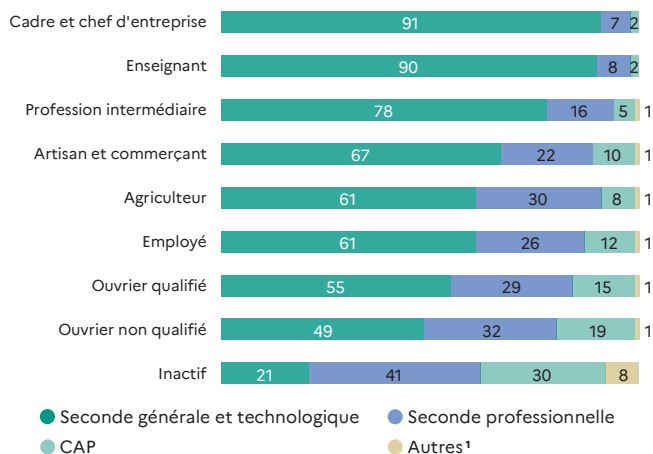
Les parcours scolaires sont fortement différenciés selon le milieu social. Ces inégalités se forment principalement à l'entrée au lycée, au moment où les élèves s'orientent soit vers la voie générale et technologique, soit vers la voie professionnelle. Elles sont ensuite accentuées par des inégalités d'obtention d'un diplôme et d'accès à l'enseignement supérieur.

Les inégalités sociales de parcours se forment surtout à l'entrée au lycée

Les parcours des élèves commencent à se différencier selon le milieu social dès le collège. Les élèves de milieux sociaux défavorisés redoublent plus souvent que leurs camarades issus de milieux plus favorisés ► 33.5 web. Les enfants dont le responsable est ouvrier non qualifié sont plus souvent scolarisés dans des classes de Segpa ou celles qui préfigurent une orientation vers l'enseignement professionnel ► 33.6 web.

À l'entrée au lycée, les orientations diffèrent fortement selon le milieu social : 91 % des enfants de cadres sont orientés en seconde générale et technologique (GT) contre 49 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ► 33.1. Dans un contexte d'augmentation de l'accès à la seconde GT, les écarts entre milieux sociaux se sont légèrement réduits en dix ans ► 33.7 web. Parmi les entrants en certificat d'aptitude professionnelle (CAP), les élèves en apprentissage sont de milieu social plus favorisé que ceux en voie scolaire ► 33.8 web.

► 33.1 Situation des élèves après le collège selon le milieu social des parents (en %)



1. Dont élèves n'ayant pas atteint le lycée.

Lecture : parmi les élèves entrés en CP en 2011, 91 % des élèves dont le responsable est cadre ou chef d'entreprise ont poursuivi en seconde générale et technologique après la classe de troisième.

Champ : France hors DROM.

Source : DEPP, Panel d'élèves entrés en CP en 2011.

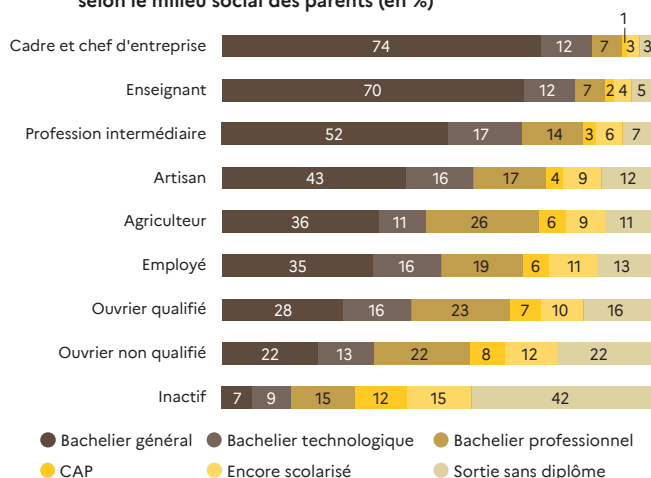
Les inégalités se reflètent également dans l'accès à un diplôme du secondaire

En fin d'enseignement secondaire, les inégalités de situation entre élèves reflètent avant tout les écarts d'orientation. Ainsi, 86 % des enfants de cadres ont obtenu, treize ans après leur entrée en CP, un baccalauréat GT contre 35 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ► 33.2. Par ailleurs, 12 % des enfants d'ouvriers non qualifiés sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire à la rentrée 2024 et ont donc au moins deux ans de retard au regard d'un cursus sans redoublement tandis que 22 % sont sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme, contre respectivement 3 % et 3 % pour les enfants de cadres.

Les diplômes que les élèves souhaitent obtenir avant l'entrée dans la vie active diffèrent fortement selon le milieu social

Les aspirations des élèves en matière de diplôme reflètent en grande partie les inégalités de parcours et de compétences scolaires. Ainsi, lorsqu'ils ont été interrogés en mars 2023 sur leurs souhaits en matière de diplôme avant d'entrer dans la vie active, 85 % des enfants de cadres qui étaient en CP en 2011 souhaitaient avoir un diplôme de l'enseignement supérieur contre 48 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ► 33.3.

► 33.2 Situation des élèves treize ans après leur entrée en CP selon le milieu social des parents (en %)

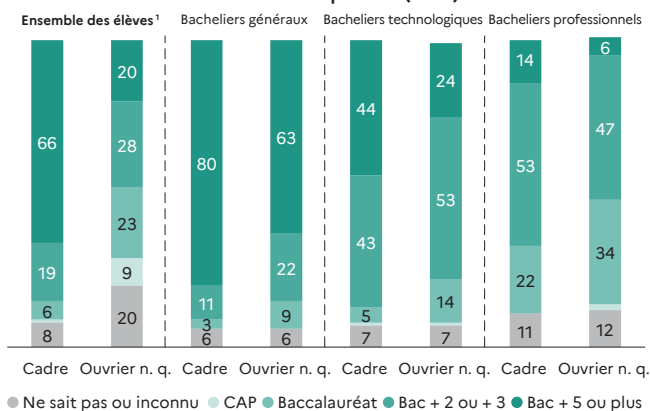


Lecture : parmi les élèves entrés en CP en 2011, 74 % des élèves dont le responsable est cadre ou chef d'entreprise ont obtenu un baccalauréat général et sont sortis de l'enseignement secondaire treize ans plus tard.

Champ : France hors DROM.

Source : DEPP, Panel d'élèves entrés en CP en 2011 - enquête Jeunes et Orientation 2023 et 2024.

33.3 Diplôme souhaité par les élèves avant de commencer leur vie active selon la situation treize ans après l'entrée en CP et le milieu social des parents (en %)



1. Ensemble des élèves = bacheliers + titulaires du CAP + encore scolarisés + sortis sans diplôme.

Lecture : parmi les enfants entrés en CP en 2011 dont le responsable est cadre ou chef d'entreprise, 66 % souhaitent obtenir un diplôme de niveau bac + 5 ou plus élevé contre 20 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. Ces proportions sont respectivement de 80 % et 63 % parmi les élèves qui ont obtenu un baccalauréat général treize ans après l'entrée en CP.

Champ : France hors DROM.

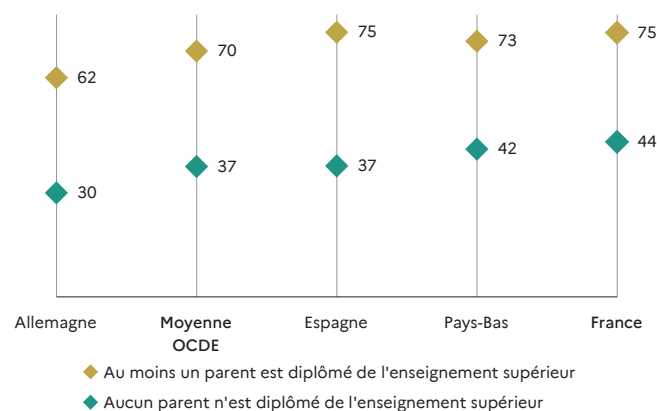
Source : DEPP, Panel d'élèves entrés en CP en 2011 - enquête Jeunes et Orientation 2023 et 2024.

Par ailleurs, à situation équivalente en fin d'enseignement secondaire, les aspirations des élèves diffèrent encore selon le milieu social. Par exemple, parmi les élèves qui ont obtenu un baccalauréat technologique, 44 % des enfants de cadres visent un diplôme de niveau bac + 5 ou supérieur contre 24 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. Les écarts de compétences et d'orientation, cumulés au long de la scolarité, font que le niveau de diplôme obtenu en sortie du système éducatif varie fortement selon le milieu social (fiche 38).

En France, les inégalités sociales d'obtention d'un diplôme du supérieur se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE

Ces fortes inégalités sociales de parcours ne sont toutefois pas spécifiques à la France. En 2022, en France, d'après l'enquête PISA, 79 % des élèves de 15 ans déclarent qu'ils espèrent obtenir un diplôme du supérieur lorsqu'ils appartiennent au quart des élèves au contexte socio-économique le plus favorisé. Ils sont 51 % à avoir les mêmes ambitions lorsqu'ils font partie du quart des élèves les plus défavorisés ► 33.9 web. Cet écart d'aspirations est dans la moyenne des pays de l'OCDE, alors que les inégalités sociales de compétences à 15 ans sont plus marquées en France que dans la moyenne de l'OCDE (fiche 32).

33.4 Proportion de jeunes de 25 à 34 ans diplômés du supérieur selon le niveau de diplôme des parents en 2023 (en %)



Lecture : en 2023, en France, 44 % des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur lorsqu'aucun de leurs parents n'a de diplôme de l'enseignement supérieur ; cette proportion s'élève à 75 % lorsqu'au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur.

Champ : jeunes âgés de 25 à 34 ans.

Source : OCDE-Piaac 2023, d'après *Regards sur l'éducation*, édition 2025, tableau A1.4, traitement DEPP.

Lorsqu'on considère l'obtention effective d'un diplôme, à partir de l'enquête Piaac, 75 % des jeunes de 25-34 ans ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur lorsqu'au moins un de leurs parents est diplômé du supérieur, contre 44 % des jeunes dont aucun parent n'est diplômé du supérieur. Cet écart est similaire à la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur est plus élevée en France ► 33.4.

Néanmoins, en France, les inégalités sociales de parcours dans l'enseignement supérieur font également intervenir de forts écarts d'accès aux filières les plus élitistes, correspondant notamment aux classes préparatoires et aux grandes écoles (Bonneau et al., 2022). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Barhoumi M., Iasoni E., Schneider F., 2023, « L'accès à la voie générale et technologique augmente, mais les inégalités sociales d'orientation en fin de troisième persistent », *France, portrait Social*, Insee, p. 55-65.
- Bonneau C., Charrouset P., Grenet J., Thebault G., 2022, « Grandes écoles : des politiques d'ouverture sociale en échec », *Éducation & formations*, DEPP, n° 103, p. 156-174.
- Cayouette-Remblière, J., 2024, « Comment ont évolué les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire depuis 1980 ? La dynamique des inégalités au fil des seconde et troisième explosions scolaires », *Éducation & formations*, n° 106, DEPP, p. 81-107.
- Iasoni E., Schneider F., 2023, « L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales », *Note d'Information*, n° 2340, DEPP.

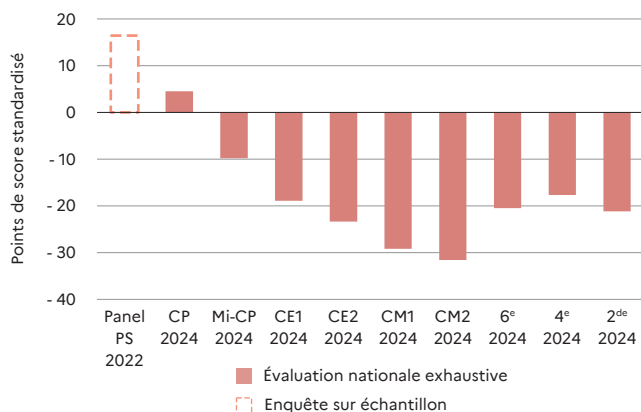
Les parcours des filles et des garçons se dessinent dès l'école élémentaire avec des résultats divergents en français et en mathématiques. Par la suite, les scolarités se distinguent encore plus nettement en fonction des orientations au cours du lycée et à l'entrée de l'enseignement supérieur. Le niveau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

Un avantage pour les garçons en mathématiques apparaît à la mi-CP et s'accroît jusqu'au CM2

En petite section de maternelle, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons aux exercices de mathématiques ► **34.1**. Elles obtiennent également un score très légèrement supérieur dans cette matière à celui des garçons en début de CP bien que l'ampleur de l'écart de scores entre filles et garçons soit plus faible qu'en petite section. À partir de l'évaluation du milieu de CP, les écarts de scores s'inversent : les résultats des garçons sont plus élevés que ceux des filles. Les écarts de scores en faveur des garçons se creusent ensuite à chaque évaluation de début d'année jusqu'en CM2. Dans le second degré, les écarts de scores sont toujours en faveur des garçons mais sont plus modérés.

Si les garçons ont des résultats supérieurs à ceux des filles en mathématiques dès le milieu de CP, le constat est différent dans les autres disciplines. Selon l'évaluation Cedre menée en fin de CM2 et de troisième, les filles ont de meilleures performances en langues vivantes et en français ► **34.5 web**. En histoire-géographie et en sciences

► 34.1 Écarts de scores entre filles et garçons en mathématiques aux évaluations nationales exhaustives de 2024



Lecture : en 2024, l'écart de scores des filles et des garçons de CP est de 4 points de score standardisé en faveur des filles en début d'année, et de 10 points en faveur des garçons en milieu d'année.

Champ : France + COM (hors Nouvelle-Calédonie et Wallis-et-Futuna) pour les évaluations nationales, France pour le Panel PS, public et privé sous contrat.

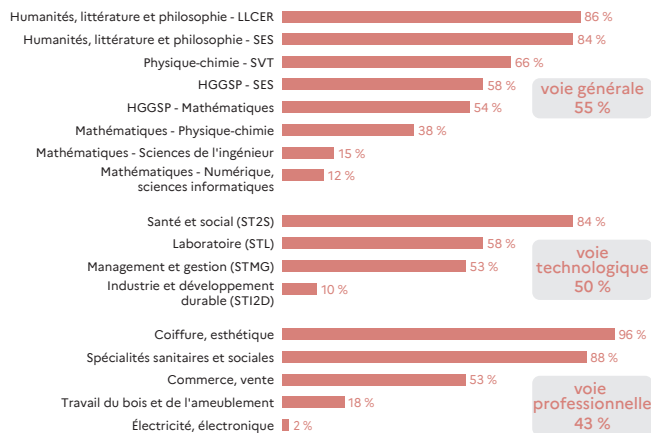
Source : DEPP, évaluations nationales exhaustives de 2024 et Panel petite section 2021 (évaluation passée en début d'année 2022).

expérimentales, les scores des filles ne sont pas significativement différents de ceux des garçons.

Des orientations différentes initiées au cours du secondaire

Les choix de spécialités varient entre les filles et les garçons. Ce phénomène résulte de disparités en matière de compétences, mais ne se limite pas à cela. En réalité, les orientations sont également influencées par des représentations et des ambitions distinctes (fiche 30). Ceci aboutit à des proportions différentes de filles selon les spécialités et les filières. Elles sont moins nombreuses dans la voie professionnelle (43 %) et plus nombreuses dans la filière générale (55 %) ► **34.2**. Dans les voies professionnelles et technologiques, les filles sont largement majoritaires dans les domaines et les séries qui débouchent sur des métiers très féminisés comme la série technologique « santé et social » (84 %), au contraire du domaine du baccalauréat professionnel « électricité, électronique » (2 %). Les domaines tertiaires du management et du commerce, qui scolarisent massivement, sont plutôt paritaires, tout comme les combinaisons « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) – sciences économiques et sociales (SES) » et « HGGSP – mathématiques » de la filière générale. Cependant, dans cette voie, les filles sont minoritaires lorsque les mathématiques sont couplées à la « physique-chimie » (38 %), aux « sciences de l'ingénieur » (15 %) ou à la spécialité « numérique et sciences informatiques » (12 %). À l'inverse,

► 34.2 Part de filles en classe de terminale dans une sélection de séries ou de spécialités à la rentrée 2024 (en %)



Lecture : dans la combinaison de spécialités de la voie générale « humanités littérature et philosophie - LLCER », 86 % des élèves sont des filles.

Champ : France, public + privé sous contrat.

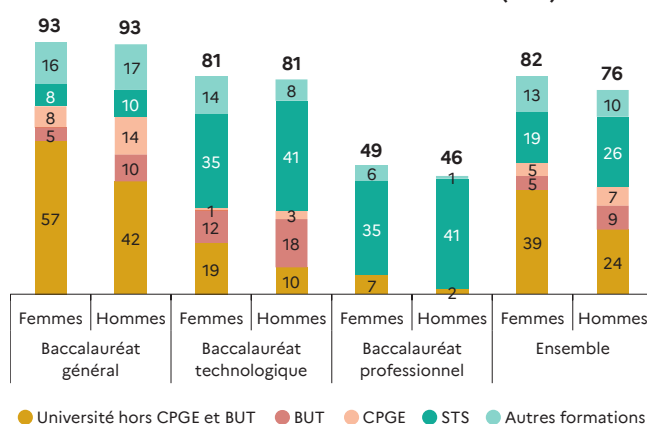
Source : DEPP, système d'information Scolarité.

les filles sont majoritaires dans les combinaisons « physique-chimie – SVT » (66 %), ainsi que dans la plupart de celles incluant les spécialités « humanités, littérature et philosophie », « HGGSP » ou « langues, littératures et cultures étrangères et régionales ».

Des orientations dans l'enseignement supérieur cohérentes avec les spécialisations choisies dans le secondaire

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 au lycée, les filles s'orientant davantage vers les formations de santé et de lettres et les garçons vers les formations technologiques ou scientifiques. Comparés aux filles issues des mêmes voies, les néo-bacheliers généraux vont plus souvent en CPGE ou en BUT et les néo-bacheliers professionnels et technologiques se dirigent plus souvent vers une STS ou un BUT ▶ 34.3. Les néo-bacheliers vont, à l'inverse, plus souvent à l'université, + 15 points quel que soit le type de baccalauréat, bien que cette tendance soit plus marquée pour celles issues de la voie générale. Les femmes ont un taux de poursuite d'études global de 6 points supérieur à celui des hommes, car elles sont plus souvent issues de la voie générale, qui offre le plus de possibilités de poursuite vers l'enseignement supérieur.

▶ 34.3 Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur des néo-bacheliers et néo-bacheliers en 2024 (en %)



Lecture : dans la voie générale, 57 % des néo-bacheliers et 42 % des néo-bacheliers de 2024 se sont inscrits à l'université (hors CPGE et BUT).

Note : les taux d'inscription à l'université ont été calculés hors inscriptions simultanées en licence-CPGE. En raison des arrondis, le total des taux par filière peut différer du taux de l'ensemble.

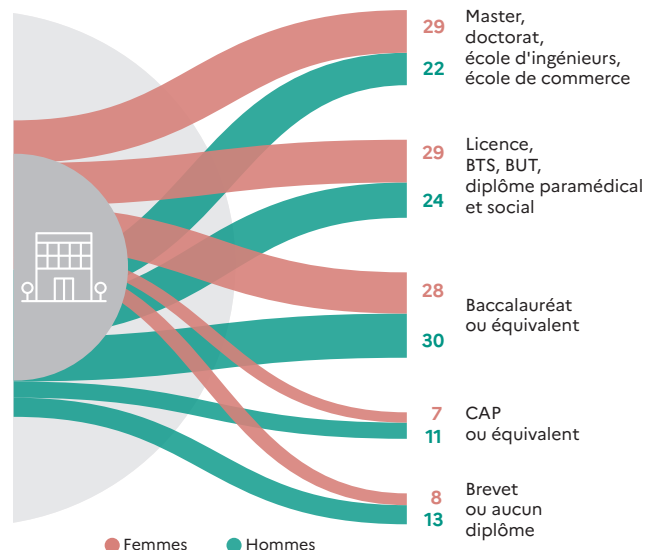
Champ : France.

Source : systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de l'agriculture. Traitement SIES-MESRE.

Les femmes plus diplômées mais moins souvent issues d'écoles d'ingénieurs

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 29 % et 22 %) et elles sortent plus rarement sans diplôme du système éducatif ▶ 34.4. Elles sortent moins souvent de formation initiale en tant que diplômées d'une école d'ingénieurs (2 % contre 5 % pour les hommes) et sont, à l'inverse, surreprésentées parmi les sortants de master (19 % contre 11 %) (SIES-MENESR, 2025). ■

▶ 34.4 Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé (en %)



Lecture : en moyenne sur 2021, 2022 et 2023, 29 % des femmes et 22 % des hommes sortent de formation initiale avec un diplôme de master, un doctorat, un diplôme d'école d'ingénieurs ou d'école de commerce.

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

Champ : France hors Mayotte.

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP.

POUR EN SAVOIR PLUS

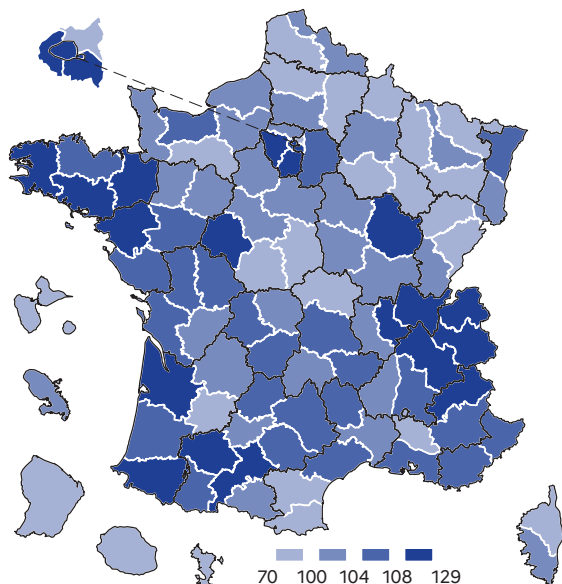
- DEPP, 2025, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*.
- Eteve Y., Garnerio M., Paillet V., 2025, « Évolution des écarts de performances entre filles et garçons en mathématiques, au fil du temps et de la scolarité », *Note d'Information*, n° 25-04, DEPP.
- SIES-MENESR, 2025, *L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*.

Les parcours et résultats scolaires sont différents selon les territoires où résident les jeunes. Ces disparités interviennent à des échelles multiples : l'académie, le département ou encore le quartier de résidence. Elles sont liées au contexte géographique et socio-économique mais également à d'autres facteurs comme les aspirations des jeunes ou la distance à l'offre de formation.

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

La carte départementale de la réussite scolaire, mesurée par les résultats des élèves aux évaluations de début de sixième, reflète assez étroitement les disparités de contexte socio-économique en France. Cette corrélation est notamment le résultat du fort lien existant entre le milieu social et les résultats scolaires des élèves ([fiche 32](#)). Ainsi, des scores élevés aux évaluations en mathématiques sont atteints dans l'ouest de la France, dans les départements alpins et dans l'Ouest francilien ► [35.1](#) et [35.2](#). La plupart de ces départements ont également un indice de position sociale moyen (IPS) parmi les plus élevés,

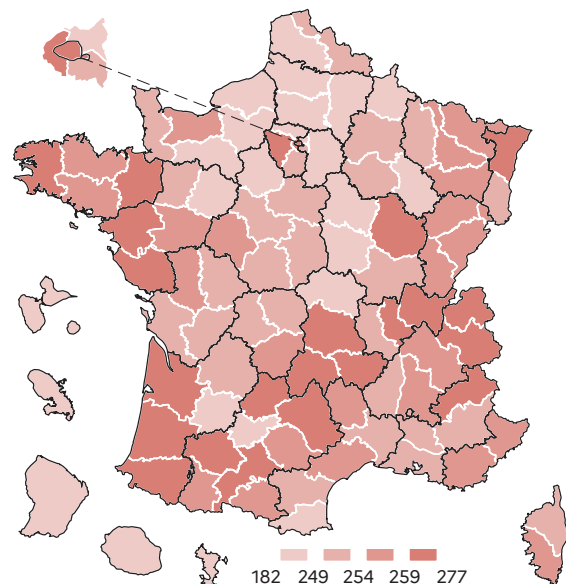
► 35.1 Indice de position sociale moyen des collégiens à la rentrée 2024



Lecture : à la rentrée 2024, l'IPS moyen des collégiens de l'Ain (tous niveaux confondus) est de 109.
Champ : France, public + privé sous contrat.
Source : DEPP, système d'information Scolarité, rentrée 2024.

c'est-à-dire que les milieux sociaux des parents y sont, en moyenne, plus favorables à la réussite scolaire des enfants. Inversement, les départements où les scores sont les plus faibles correspondent, en général, à ceux pour lesquels l'IPS moyen est le plus bas. Ils se situent, notamment, dans des territoires marqués par une forte composante ouvrière (Nord, Bassin parisien hors Île-de-France) ou par un fort taux de chômage, comme dans les DROM. Les scores aux évaluations de sixième en français permettent de dresser des constats similaires ► [35.5 web](#). Toutefois, cette relation entre milieu social et performances scolaires n'est pas systématique. Ainsi, les élèves de plusieurs départements du Massif central, ainsi que du quart nord-est, ont une réussite élevée au regard de leur IPS moyen. Inversement, dans certains départements franciliens, les scores sont faibles au regard de l'IPS. L'une des explications à ce dernier constat tient aux inégalités économiques qui sont très élevées en Île-de-France, et sont associées à une forte ségrégation spatiale. La concentration de difficultés sociales, dans une école ou un quartier, se fait au détriment des résultats des élèves qui y résident ou y sont scolarisés. En effet, elle crée un environnement peu favorable aux apprentissages scolaires, et peut également freiner les aspirations éducatives des élèves.

► 35.2 Score moyen des élèves en mathématiques en début de sixième à la rentrée 2024

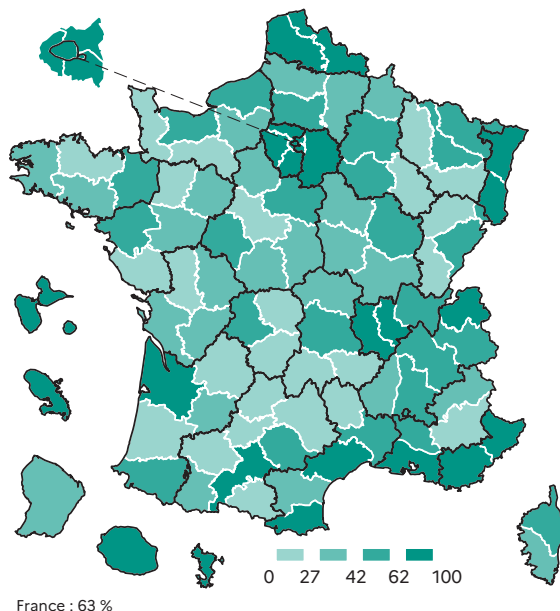


Lecture : à la rentrée 2024, le score moyen en mathématiques des élèves de l'Ain en début de sixième est de 260.
Champ : France, public + privé sous contrat.
Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième, rentrée 2024.

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

Après la troisième, l'orientation en seconde générale et technologique (GT) dépend non seulement des résultats scolaires des élèves et de leur milieu social, mais aussi du contexte géographique. Ainsi, dans les départements où les élèves résident majoritairement dans des communes urbaines denses ou très denses, l'orientation en seconde GT est plus fréquente ► 35.3 et 35.4. 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 et IPS équivalents, l'orientation des élèves se fait davantage vers l'enseignement professionnel qui constitue fréquemment une offre de proximité, les lycées y proposant plus fréquemment une offre de formation professionnelle ou agricole. De plus, les formations de l'enseignement supérieur long, ainsi que les emplois d'encadrement, qui impliquent plus souvent des études longues, sont moins implantés dans ces territoires. Les collégiens et leurs parents envisagent moins souvent des parcours d'études et d'insertion

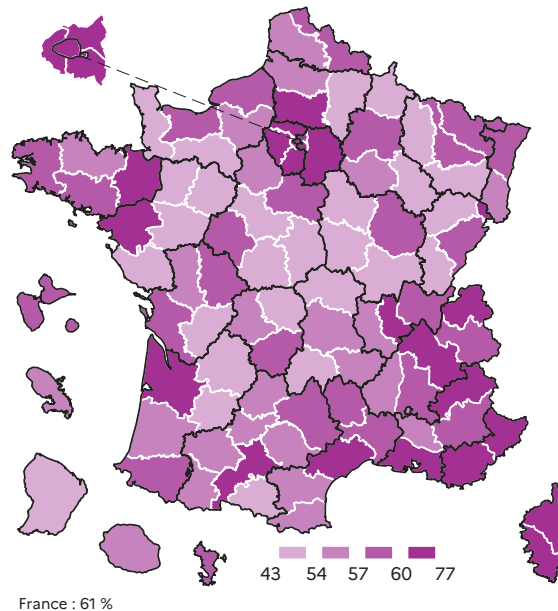
► 35.3 Part des collégiens résidant dans des communes urbaines denses ou très denses à la rentrée 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, 44 % des collégiens de l'Ain résident dans des communes urbaines denses ou très denses.
Champ : France, public + privé sous contrat.
Source : DEPP, système d'information Scolarité, rentrée 2024.

professionnelle qui impliquent de longs trajets ou des déménagements, et par conséquent des frais plus élevés. Ces perspectives d'études plus courtes contribuent au choix moins fréquent par ces familles d'une orientation en seconde GT. ■

► 35.4 Taux de passage en seconde GT à la rentrée 2024 (en %)



Lecture : à la rentrée 2024, 59 % des élèves scolarisés en troisième dans l'Ain au cours de l'année scolaire 2023-2024 ont intégré une classe de seconde GT.

Champ : élèves scolarisés en troisième au cours de l'année scolaire 2023-2024, France, public + privé (sous et hors contrat).

Source : DEPP, systèmes d'information Scolarité et SIFA ; DGER-MAASA, système d'information du ministère chargé de l'agriculture.

POUR EN SAVOIR PLUS

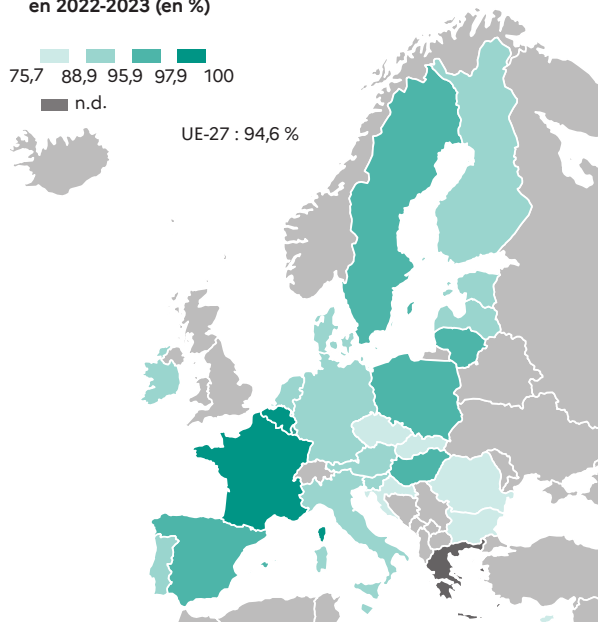
- Ballereau M.-A. et al., 2025, « Évaluation exhaustive de début de sixième 2024 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+ », *Note d'Information*, n° 25.22, DEPP.
- Broccolichi, S., 2009, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégageée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 75-91.
- Issehnane, S., Sari F., 2013, « Effets contextuels et effets de pairs. Quelles conséquences sur la réussite scolaire ? », *Revue économique*, vol. 64, n° 5, p. 775-804.
- Murat F., 2021, « Les inégalités territoriales en matière de résultats et de parcours scolaires. Variations selon le contexte régional, local et le type de territoire », *Géographie de l'École*, p. 91-99, DEPP.

En 2021, les États membres de l'Union européenne (UE) ont fixé des objectifs communs relatifs à l'éducation et à la formation. Cinq de ces objectifs ciblent l'horizon 2030 et se prêtent déjà à un suivi statistique. La France se distingue par un grand nombre de jeunes enfants scolarisés, une part limitée de sortants précoces de l'éducation et de la formation, ainsi qu'un accès élevé aux diplômes de l'enseignement supérieur.

Davantage de jeunes enfants scolarisés en France qu'ailleurs en Europe

L'un des objectifs européens vise à ce qu'au moins 96 % des enfants entre 3 ans et l'âge de début de l'instruction élémentaire obligatoire – qui varie selon les pays – soient inscrits dans l'enseignement formel avant 2030. En 2022-2023, cette proportion est, en moyenne, de 95 % dans les pays de l'UE. Huit pays ont déjà atteint la cible européenne, mais seule la France, où l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans depuis 2019, se distingue par une participation universelle ▶ 36.1.

▶ 36.1 Taux de participation à l'éducation des jeunes enfants en 2022-2023 (en %)

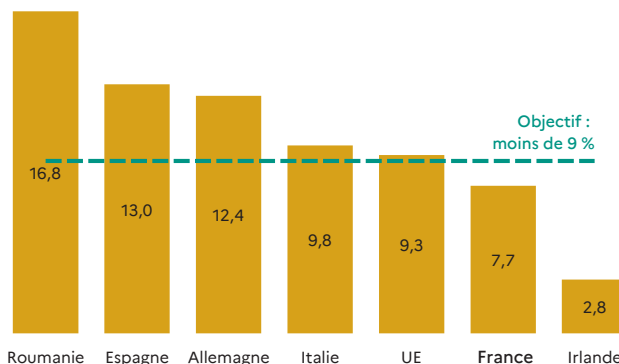


Lecture : en 2022-2023, en moyenne dans les pays de l'UE, 94,6 % des élèves entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire participent à l'éducation.
Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : écoles publiques et privées.
Source : Eurostat, données de la collecte UOE [educ_uoe_enra21], extraites le 14 mai 2025.

Une part limitée de sortants précoces de l'éducation et de la formation en France

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. Il s'agit des jeunes dits en « sortie précoce » de l'éducation et de la formation. En 2024, en moyenne dans les pays de l'UE, 9 % des jeunes sont considérés comme des sortants précoces. La France a déjà atteint cet objectif européen : 8 % des jeunes de 18 à 24 ans sont peu diplômés (ayant tout au plus le diplôme national du brevet) et ne sont plus en formation. Il en est de même pour une majorité des pays de l'UE. En revanche, l'Italie (10 %), l'Allemagne (12 %), l'Espagne (13 %) et surtout la Roumanie (17 %) sont toujours au-dessus du plafond cible ▶ 36.2. Au cours de la décennie écoulée, de nombreux pays ont sensiblement amélioré leur situation quant aux sorties précoces, notamment l'Espagne et le Portugal. D'autres pays ont peu évolué, comme la Finlande ou la France, voire régressé, comme l'Allemagne ▶ 36.5 web.

▶ 36.2 Proportion de jeunes en situation de sortie précoce de l'éducation et de la formation en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, en moyenne, 9,3 % des individus de 18 à 24 ans dans les pays de l'UE ont atteint tout au plus le premier cycle de l'enseignement secondaire et n'ont suivi aucune formation (formelle ou non formelle) au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : hors Mayotte.

Source : Eurostat, données de l'enquête EU-LFS [edat_lfs_14], extraites le 14 mai 2025.

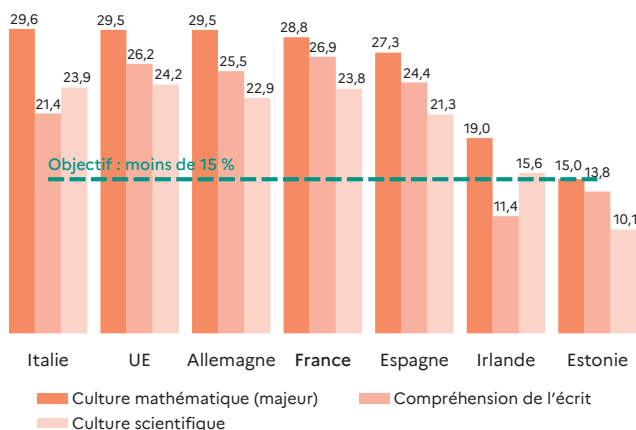
Des niveaux de compétences faibles chez un grand nombre d'élèves en France et en Europe

La stratégie de l'UE vise également à ce que la proportion d'élèves âgés de 15 ans avec des compétences insuffisantes dans les trois domaines évalués par l'enquête PISA soit inférieure à 15 % avant 2030. Au dernier test réalisé en 2022 dans 26 pays de l'Union européenne (le

Luxembourg n'ayant pas participé), 30 % d'élèves n'atteignent pas le niveau de compétences minimales en culture mathématique, 26 % en compréhension de l'écrit et 24 % en culture scientifique ► **36.3**. En France, où 29 % des élèves ont une maîtrise insuffisante en culture mathématique, 27 % en compréhension de l'écrit et 24 % en culture scientifique, les résultats sont proches de ceux observés dans la moyenne européenne. L'Allemagne, l'Espagne et l'Italie sont dans une situation similaire. Seuls deux pays parviennent à maintenir la part d'élèves ayant de faibles compétences en dessous de 15 % : l'Estonie, en compréhension de l'écrit (14 %) et en culture scientifique (10 %), ainsi que l'Irlande, en compréhension de l'écrit (11 %).

En plus de l'objectif relatif aux compétences de base, l'Union européenne s'est assignée un objectif relatif à la « littératie » numérique : les élèves ayant 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 en France). Selon l'enquête Icils menée en 2023, les résultats sont largement insuffisants. Cela vaut tant pour la moyenne des pays membres de l'UE ayant participé à l'enquête et ayant rempli les critères statistiques requis (43 % des élèves présentent des compétences insuffisantes en littératie numérique) que pour chacun des pays pris individuellement. Les proportions varient entre 28 % en République tchèque et 60 % en Grèce ► **36.6 web**.

► 36.3 Proportion d'élèves âgés de 15 ans qui ont une maîtrise insuffisante selon le domaine évalué lors de l'enquête PISA 2022 (en %)



Lecture : en 2022, en moyenne dans les pays de l'UE, 29,5 % des élèves de 15 ans ayant participé à PISA obtiennent un score en culture mathématique inférieur au niveau 2 ; cette proportion est de 26,2 % en compréhension de l'écrit et de 24,2 % en culture scientifique.

Note : la moyenne de l'UE est calculée à partir des pays membres de l'UE ayant participé à l'enquête ; PISA 2022 compte 26 pays, le Luxembourg n'ayant pas participé.

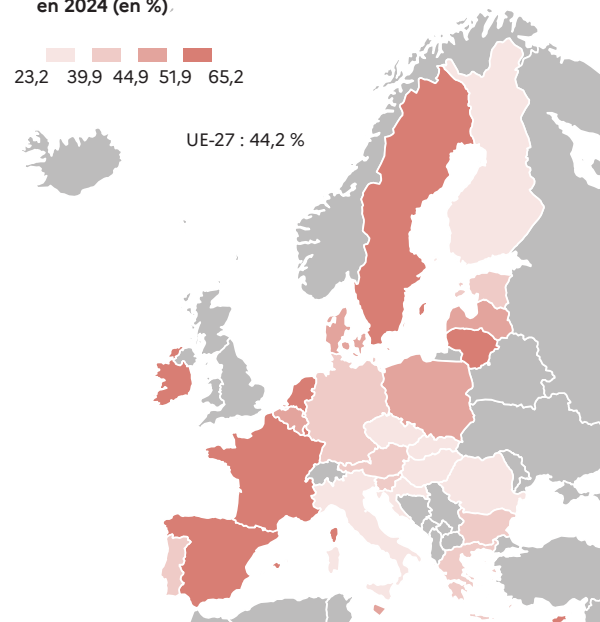
Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : public et privé sous contrat.

Source : OCDE, enquête PISA 2022, base de données Eurostat [sdg_04_40], données extraites le 29 avril 2025.

La France parmi les pays européens les plus 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 2024, la moyenne dans les pays de l'Union est de 44 %, l'objectif est donc proche d'être atteint et il l'est déjà dans treize pays. Ces derniers incluent la France, où 53 % des jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur, et ce taux culmine en Irlande (65 %). À l'autre extrémité, l'Allemagne et la Bulgarie présentent 41 % de diplômés de l'enseignement supérieur, l'Italie 32 % et la Roumanie 23 % ► **36.4**.

► 36.4 Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, en moyenne, 44,2 % des individus de 25 à 34 ans dans les pays de l'UE ont atteint un niveau d'enseignement supérieur.

Champ : UE, les moyennes nationales tiennent compte des résultats collectés dans les régions ultrapériphériques qui font partie des territoires nationaux. Pour la France : hors Mayotte.

Source : Eurostat, données de l'enquête EU-LFS [edat_lfse_03], extraites le 14 mai 2025.

POUR EN SAVOIR PLUS

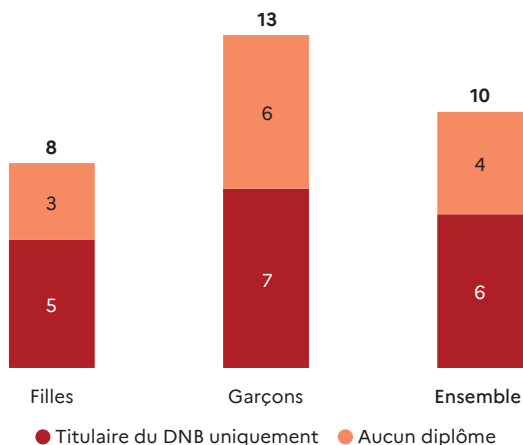
- Rakocevic R., 2025, « Éducation et formation : la France en 2025 face aux repères européens pour 2030 », *Note d'Information*, n° 25.29, DEPP.
- Toader A., Rakocevic R., Farrugia A., Gaudry-Lachet A., 2024, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, DEPP.

En 2022, un sortant de formation initiale sur dix est peu ou pas diplômé, c'est-à-dire titulaire au plus du diplôme national du brevet (DNB). En 2024, parmi les 18-24 ans, 8 % sont des sortants précoces, ce qui place la France en bonne position dans l'Union européenne (un point en dessous de la moyenne européenne), notamment par rapport à l'objectif fixé en la matière pour 2030, en deçà du plafond de 9 %. En 2021, la part de jeunes de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation est contrastée en France selon les académies.

Sorties sans diplôme ou avec le diplôme national du brevet pour 10 % des jeunes

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 donc un enjeu humain, social et économique majeur. Plusieurs indicateurs sont disponibles pour appréhender les sorties à faible niveau d'études à différentes échelles : nationale, européenne ou académique. Un de ces indicateurs, national et annuel, recense toutes les personnes qui ont interrompu leurs études initiales, pour une durée d'au moins un an. Ainsi, en 2022, parmi les sortants de formation initiale, 10 % sont peu ou pas diplômés (6 % sont titulaires du DNB et 4 % sont

> 37.1 Part de sortants de formation initiale peu ou pas diplômés en France en 2022 (en %)



Lecture : en 2022 (moyenne sur 2021, 2022 et 2023), 10 % des sortants de formation initiale ne possèdent aucun diplôme ou uniquement le DNB.

Note : données provisoires.

Champ : France hors Mayotte.

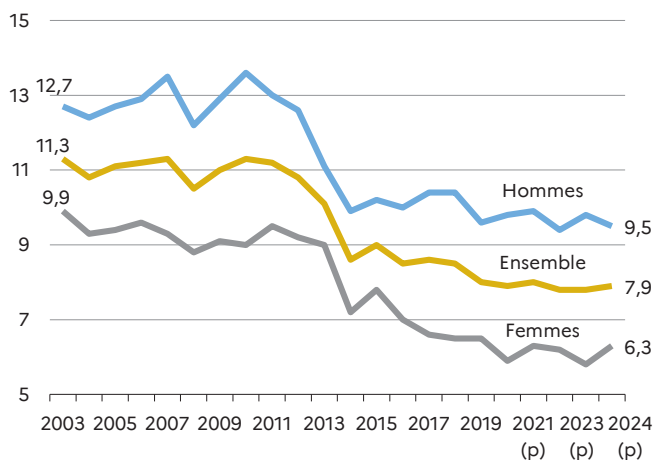
Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP.

sans diplôme). Ce taux atteint 13 % pour les hommes et 8 % pour les femmes ▶ 37.1.

Une proportion stable de sortants précoces du système éducatif

Un autre 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 ou pas diplômés (titulaires au plus du DNB) qui ne suivent aucune formation parmi les jeunes de 18 à 24 ans. Les jeunes peu diplômés mais suivant une formation n'entrent pas dans ce champ. En 2024, comme l'année précédente, les sortants précoces représentent 8 % des 18-24 ans ▶ 37.2. Ce sont moins souvent des femmes (6 %) que des hommes (10 %). L'objectif pour l'Union européenne est de restreindre cette part à 9 % en 2030 (fiche 36). En France, le taux de sortants précoces était autour de 40 % à la fin des années 1970 et de 20 % à la fin des années 1990 (Esquieu et al., 2002). Il est resté stable au cours des années 2000, autour de 11 %, avant de diminuer de 3 points depuis 2012. Cette proportion de 8 % de sortants précoces situe la France en bonne position, entre la Suède (7 %) et la Finlande (10 %), et en deçà de la moyenne de l'Union européenne (9 %) ▶ 37.3.

> 37.2 Part des 18-24 ans peu ou pas diplômés et hors formation (sortants précoces) en France depuis 2003 (en %)



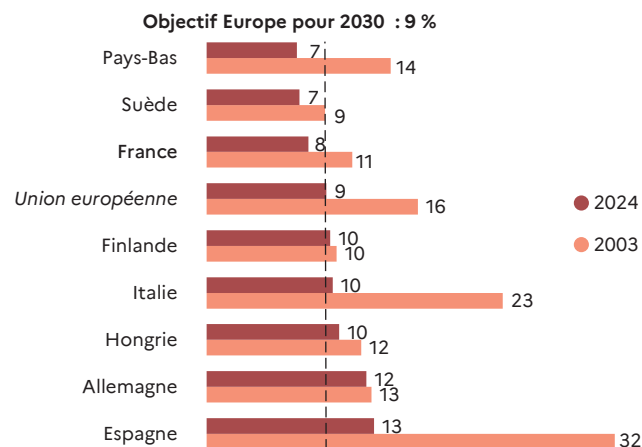
p : données provisoires.

Lecture : en 2024, les sortants précoces représentent 9,5 % des hommes de 18 à 24 ans.

Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2011) ; personnes âgées de 18 à 24 ans.

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP.

37.3 Part des 18-24 ans peu ou pas diplômés et hors formation (sortants précoces) en Europe en 2003 et en 2024 (en %)



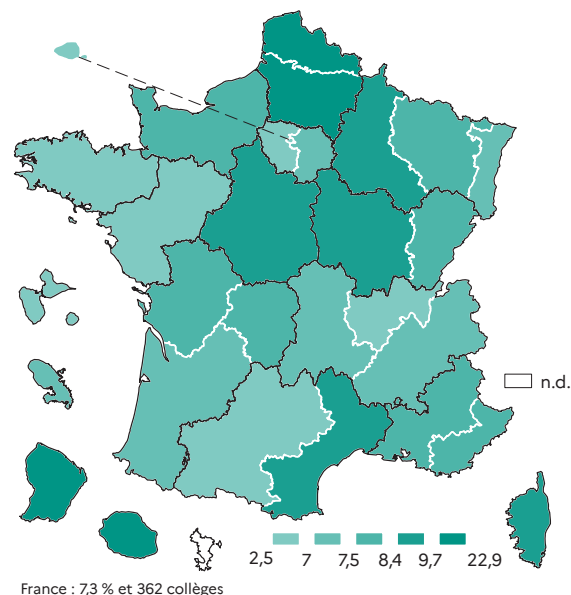
Lecture : en 2024, les sortants précoces représentent 8 % des jeunes de 18 à 24 ans en France.
Source : Eurostat, enquêtes sur les forces de travail ; pour la France, enquêtes Emploi, traitement DEPP.

Inégale répartition territoriale des jeunes de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation

Un dernier indicateur, qui permet une déclinaison territoriale, est calculé à partir des données du recensement de la population. Il donne, pour les jeunes de 16 à 25 ans, la part de ceux peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation (ayant déclaré ne pas être inscrit dans un établissement d'enseignement ou ne pas être en situation principale d'études - élève, étudiant ou stagiaire). 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.

En 2021, leur proportion est inférieure à 8,4 % dans six académies sur dix, principalement sur la façade ouest de la France (par exemple, 6 % à Rennes), dans les trois académies franciliennes et dans la moitié sud, à quelques exceptions près ► 37.4. La très faible proportion pour Paris (3 %) et dans une moindre mesure pour d'autres grandes métropoles, 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 à diminuer dans ces zones l'indicateur, qui porte sur l'ensemble de la tranche d'âges des 16-25 ans selon leur lieu de résidence et symétriquement, à augmenter l'indicateur dans leur région d'origine. À l'inverse, dans les

37.4 Part des 16-25 ans peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation en 2021 par académie (en %)



Lecture : en 2021, la part des 16-25 ans peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation (ni inscrits dans un établissement d'enseignement ni en situation principale d'études) est de 2,5 % dans l'académie de Paris.

Note : comparé aux années précédentes, l'indicateur utilisé lors de cette édition cible les jeunes qui ne sont pas en situation principale d'études. Cet indicateur et celui utilisé lors des éditions précédentes ne sont donc pas comparables.

Champ : France hors Mayotte.

Source : Insee, recensement de la population ; traitement DEPP.

autres académies, la part de jeunes peu ou pas diplômés atteint parfois des niveaux sensiblement plus élevés, avec une part supérieure à 10 % à Amiens, à La Réunion et surtout en Guyane (23 %) où les mobilités post-bac sont plus fréquentes. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

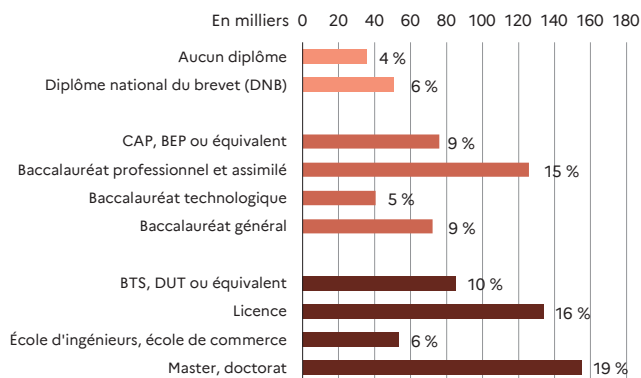
- Esquieu P., Poulet-Coulibando P., 2002, « Vers un enseignement secondaire de masse (1985-2001) », *Données sociales : La société française*, coll. « Insee références », p. 71-80.
- Insee, 2025, « Niveau de formation », in *Formations et emploi*, coll. « Insee Références », p. 96-97.
- Jaspard M.-L., 2015, « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire », *Note d'Information*, n° 15.46, DEPP.
- Le Rhun B., Dubois M., 2013, « Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études », *Éducation & formations*, n° 84, DEPP, 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.

Neuf jeunes sur dix sont diplômés de l'enseignement supérieur ou du second cycle secondaire. En 2023, cela situe la France dans la moyenne des pays de l'OCDE. En 2025, 79 % des jeunes d'une même génération sont bacheliers. En dépit de l'élévation générale du niveau de diplôme depuis la décennie 1980, 37 % des jeunes adultes enfants d'ouvriers sont diplômés de l'enseignement supérieur en 2024, contre 83 % des enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures.

90 % des sortants de formation initiale sont diplômés d'études secondaires ou supérieures

En France, parmi les 828 500 jeunes ayant terminé leurs études initiales en 2022 (moyenne annuelle des années 2021 à 2023), la moitié sont diplômés de l'enseignement supérieur : 41 % détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur long (licence et diplômes supérieurs), 10 % un diplôme de l'enseignement supérieur court (BTS, DUT ou un diplôme paramédical et social de niveau bac + 2), 38 % des jeunes ont au plus un diplôme de formation du second degré en voie scolaire ou en apprentissage et 10 % sortent peu ou pas diplômés (6 % avec le brevet et 4 % sans aucun diplôme) ► **38.1**. En moyenne, les jeunes femmes sont plus diplômées que les jeunes hommes : 57 % sortent diplômées de l'enseignement supérieur, contre 46 % des jeunes hommes (fiche 34).

► 38.1 Nombre et répartition des sortants de formation initiale par niveau de diplôme en 2022



Lecture : en 2022 (moyenne sur 2021, 2022 et 2023), 155 000 jeunes sortent d'un master ou d'un doctorat représentant 19 % des jeunes sortant de formation initiale.

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

Champ : France hors Mayotte.

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

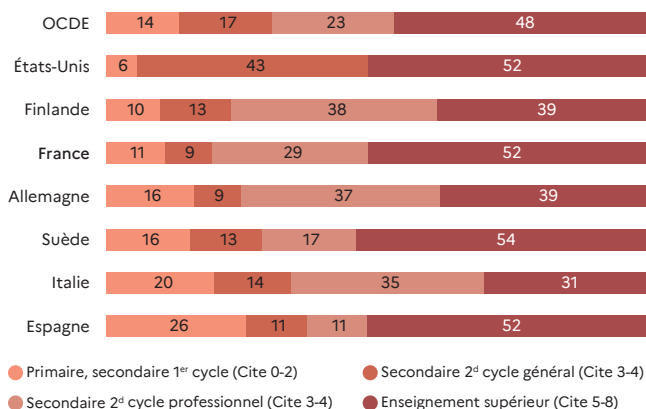
En France, les jeunes adultes sont légèrement plus diplômés que la moyenne des pays de l'OCDE

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 ► **38.5 web**. La France a, dans l'ensemble, rattrapé son retard avec 89 % des 25-34 ans détenant un diplôme d'enseignement supérieur ou secondaire de second cycle en 2023, légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (88 %, soit + 1 point). Dans cette tranche d'âges, la France compte 52 % de diplômés de l'enseignement supérieur, soit une part équivalente à celle des États-Unis et de l'Espagne et bien supérieure à celles de l'Allemagne ou de la Finlande (39 %) ► **38.2**.

À la session de juin 2025, 79 % d'une génération sont diplômés un baccalauréat

Entre 1980 et 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,

► 38.2 Niveau de diplôme de la population des 25-34 ans dans les pays de l'OCDE en 2023 (en %)



Lecture : en 2023, 6 % de la population des États-Unis âgée de 25 à 34 ans n'a pas de diplôme d'enseignement secondaire de second cycle.

Note : distinction impossible entre le second cycle général et professionnel pour les États-Unis.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2024 (à partir des enquêtes sur les forces de travail).

en matière de candidats et de reçus, et de l'important essor de la voie professionnelle depuis sa première session en 1987. 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 %.

Dans les années 2010, la part d'une génération accédant au baccalauréat repart à la hausse. Elle augmente de 16 points entre 2008 et 2012 avec la réforme de la voie professionnelle. Après une phase de transition, elle augmente à nouveau essentiellement grâce à la poursuite de la progression de la voie générale (+ 6 points entre 2012 et 2023).

Pour la session de juin 2025, la part de bacheliers dans une génération est proche de celle de 2024 : elle s'élève à 79 %, avec 43 % issus de la voie générale, 16 % issus de la voie technologique et 21 % issus de la voie professionnelle ► **38.3.**

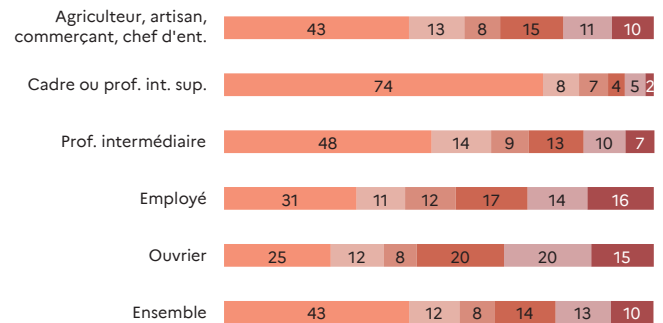
Les disparités d'accès au diplôme selon l'origine sociale restent fortes

En dépit de l'élévation générale du niveau de diplôme obtenu, les inégalités sociales restent importantes car le niveau de diplôme atteint est fortement lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents. Ce phénomène est particulièrement significatif dans l'enseignement supérieur. En 2024, parmi les 25-34 ans, huit enfants de cadres ou

de professions intellectuelles supérieures sur dix sont diplômés du supérieur contre 37 % des enfants d'ouvriers. Inversement, 41 % des enfants d'ouvriers possèdent un diplôme du second degré professionnel alors que cette proportion est de 9 % chez les enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures ► **38.4.**

La catégorie socioprofessionnelle des parents influe également sur le type de baccalauréat obtenu. En 2024, si 78 % des lauréats enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général, 14 % un baccalauréat technologique et 8 % un baccalauréat professionnel, la répartition est respectivement de 41 %, 25 % et 33 % pour les enfants d'ouvriers ► **38.6 web. ■**

► 38.4 Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social des parents en 2024 (en %)



● Supérieur long ● Supérieur court ● Baccalauréat GT
● Baccalauréat pro ou équiv. ● CAP, BEP ● DNB ou aucun diplôme

Lecture : en 2024, 10 % des adultes de 25-34 ans sont diplômés du brevet ou n'ont aucun diplôme.

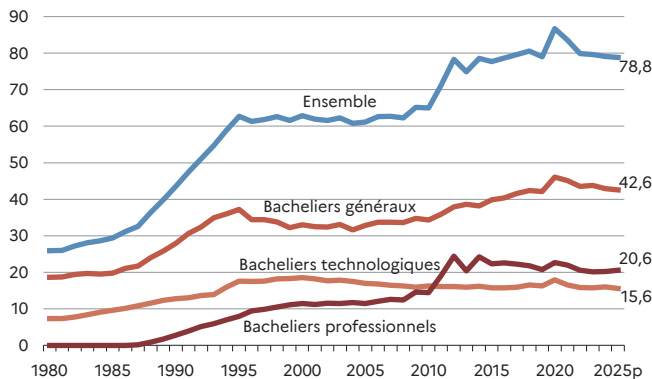
Note : la catégorie socioprofessionnelle d'un retraité ou d'un chômeur est celle de son dernier emploi.

La profession du père est privilégiée, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent, décédé, ou n'a jamais travaillé ; données provisoires.

Champ : France, personnes âgées de 25 à 34 ans.

Source : Insee, enquêtes Emploi ; traitement DEPP.

► 38.3 Proportion de bacheliers dans une génération (en %)



p : données provisoires de 2022 à 2025. Pour la session 2025, les chiffres ont été établis à partir des résultats provisoires de la session de juin du baccalauréat 2025.

Lecture : en juin 2025, en données provisoires, 78,8 % d'une génération est titulaire du diplôme du baccalauréat, 42,6 % en général, 15,6 % en technologique et 20,6 % en professionnel.

Note : par le jeu des arrondis, la somme des proportions de bacheliers dans une génération affichées par voie peut être légèrement différente de la proportion totale de bacheliers dans une génération.

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

Source : DEPP, systèmes d'information Ocean, Cyclades ; ministère chargé de l'agriculture ; Insee, estimations démographiques, traitement DEPP.

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.
- Insee, 2025, « Niveau de formation », in *Formations et emploi*, coll. « Insee Références », p. 96-07.
- OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*.
- Thomas F., 2025, « Le baccalauréat 2025 : session de juin », *Note d'Information*, n° 25.45, DEPP.

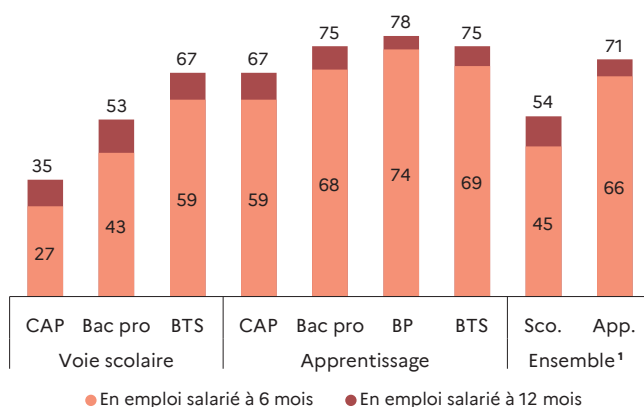
L'entrée dans la vie active des jeunes de niveau CAP à BTS s'effectue de manière progressive après leur sortie d'études. Les taux d'emploi salarié à 6 mois des apprentis et des lycéens professionnels et étudiants de niveau CAP à BTS sortis d'études en 2023 diminuent par rapport à ceux observés chez les sortants 2022. Entre 6 et 12 mois après la sortie d'études, le taux d'emploi salarié augmente pour les deux voies, confirmant l'insertion progressive dans la vie active des sortants d'études.

L'insertion professionnelle augmente avec le niveau de formation

Les taux d'emploi sont très différents selon la voie de formation (scolaire ou apprentissage), selon le niveau de formation et selon l'obtention – ou non – du diplôme en fin de cursus.

En juillet 2024, soit un an après leur sortie d'études, les lycéens professionnels de niveau CAP à BTS sont davantage en emploi qu'en janvier 2024, 6 mois après leur sortie : le taux d'emploi salarié atteint 54 %, contre 45 % précédemment, soit une progression de 9 points. Pour leurs homologues apprentis, la progression est de 5 points (de 66 % à 71 %) ▶ **39.1**. Cette progression est due au taux d'emploi salarié privé, puisque le taux d'emploi salarié public est stable entre 6 et 12 mois, aussi bien pour les lycéens professionnels

▶ 39.1 Taux d'emploi salarié à 6 et 12 mois pour les sortants d'études en 2023 selon le niveau de diplôme préparé (en %)



1. Y compris autres titres pour les apprentis ; non compris les mentions complémentaires pour les scolaires.
Lecture : parmi les scolaires sortant d'un BTS en 2023, 67 % sont en emploi salarié (privé ou public) en juillet 2024, un an après leur sortie de formation. Ce taux d'emploi salarié à 12 mois a augmenté de 8 points par rapport à celui à 6 mois.

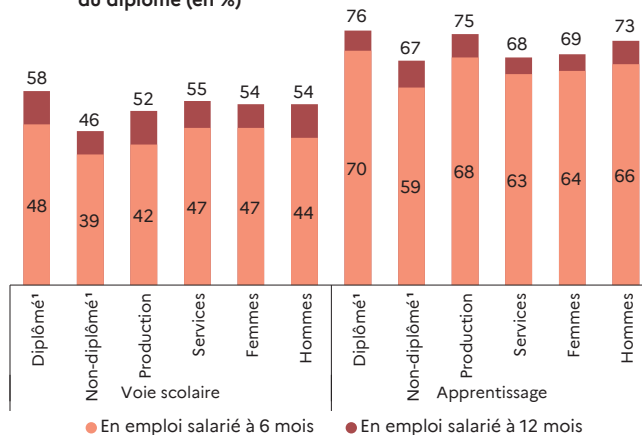
Champ : France hors Mayotte. Sortants en 2023 d'une dernière année de formation en voie professionnelle de niveau CAP à BTS en voie scolaire en lycée public ou privé sous contrat relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou en apprentissage, 6 mois et 12 mois après la fin des études.

Source : DEPP et DARES-ministère chargé du travail, Inserjeunes.

que pour les apprentis. Les taux d'emploi 6 mois après la sortie d'études à l'issue d'une formation en apprentissage ou en voie professionnelle scolaire diminuent par rapport à ceux de la génération précédente sortie en 2022 ▶ **39.5 web** et **39.6 web**. L'interprétation des différences de taux d'insertion entre scolaires et apprentis doit tenir compte des profils sociodémographiques initialement différents des jeunes issus de ces deux voies (**fiche 4**).

Un niveau de formation élevé favorise l'insertion professionnelle, notamment dans la voie scolaire où 27 % des sortants d'une dernière année de CAP sont en emploi salarié 6 mois après leur sortie d'études, contre 59 % des sortants de BTS. Cette différence est moins marquée pour les sortants en apprentissage (respectivement 59 % et 69 %). Dans tous les cas, obtenir le diplôme demeure déterminant dans l'insertion. Les diplômés de la voie scolaire ont un taux d'emploi salarié à 6 mois supérieur de 9 points à celui des sortants qui n'ont pas obtenu le diplôme préparé. Cet écart est de 10 points pour les sortants d'apprentissage ▶ **39.2**.

▶ 39.2 Taux d'emploi salarié à 6 et 12 mois pour les sortants d'études en 2023 selon le sexe, le secteur de formation et l'obtention du diplôme (en %)



1. Les taux d'emploi en fonction de l'obtention du diplôme sont calculés pour les seuls sortants d'un CAP, bac pro, ou BTS pour les lycéens et les apprentis.

Pour les lycéens, l'information sur l'obtention du diplôme n'est pas connue pour 9 % des lycéens en CAP, 5 % en bac pro et 4 % en BTS ; pour les apprentis, elle n'est pas connue pour respectivement 11 %, 7 % et 7 % des sortants de CAP, bac pro et BTS en 2023 ; ils sont exclus de l'analyse.

Lecture : parmi les scolaires sortant diplômés de leur cycle de formation en 2023, 58 % sont en emploi salarié (privé ou public) en juillet 2024, un an après leur sortie de formation. Ce taux d'emploi salarié à 12 mois a augmenté de 10 points par rapport à celui à 6 mois.

Champ : France hors Mayotte. Sortants en 2023 d'une dernière année de formation en voie professionnelle de niveau CAP à BTS en voie scolaire en lycée public ou privé sous contrat relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou en apprentissage, 6 mois et 12 mois après la fin des études.

Source : DEPP et DARES-ministère chargé du travail, Inserjeunes.

Les jeunes femmes sont plus souvent en CDD que les jeunes hommes, qui sont plus souvent en intérim

Six mois après leur sortie de formation, 60 % des apprentis en emploi salarié sont embauchés en contrat à durée indéterminée (CDI ou fonctionnaire), 28 % en contrat à durée déterminée (CDD) et 8 % en intérim. Parmi les sortants de lycées professionnels en emploi salarié à 6 mois, 39 % sont en CDI ou fonctionnaire, 36 % en CDD et 14 % en intérim. Ces répartitions sont stables par rapport à l'an passé : la baisse du taux d'emploi n'a pas eu d'incidence sur la nature du contrat six mois après la sortie d'études. Les jeunes femmes sont plus souvent en CDD, tandis que les jeunes hommes sont plus souvent en intérim. Ces derniers sortent plus souvent des formations relevant de la production, où l'intérim est plus répandu, tandis que les jeunes femmes sortent plus souvent des formations relevant des services dont le secteur d'activité recourt plus fréquemment aux CDD ► **39.3**.

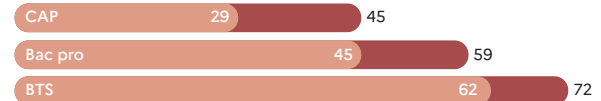
Deux ans après la sortie d'études, l'insertion des jeunes dans l'emploi salarié est en nette progression par rapport à celle à 6 mois

À tous les niveaux de formation, les taux d'emploi à moyen terme, deux ans après la sortie d'études, sont bien plus élevés qu'à court terme, 6 mois après la sortie d'études. Pour les lycéens professionnels sortis d'études en 2022, la progression du taux d'emploi salarié entre 6 et 24 mois est

de 13 points (atteignant 61 % à 24 mois) et pour les apprentis, elle est de 6 points (atteignant 74 % à 24 mois). Deux ans après la sortie, un niveau d'études élevé continue à favoriser l'insertion professionnelle ► **39.4**. Durant les deux années du parcours professionnel après une sortie d'études en 2022, un lycéen professionnel sur quatre et un apprenti sur deux sont en emploi salarié à chaque date d'observation (6, 12, 18 et 24 mois après la sortie d'études) ► **39.7 web**. À l'opposé, un lycéen professionnel sur cinq et un apprenti sur dix n'ont été en emploi à aucune de ces quatre dates d'observation. Enfin, 52 % des lycéens professionnels et 38 % des apprentis ont connu des parcours d'insertion professionnelle mixtes (au moins une fois en emploi et une fois sans emploi sur la période de janvier 2023 à juillet 2024). ■

► 39.4 Taux d'emploi salarié à 6 et 24 mois pour les sortants d'études en 2022 selon le niveau de diplôme préparé (en %)

Lycéens professionnels



Apprentis



6 mois 24 mois après la sortie d'études en 2022

Lecture : 71 % des apprentis de CAP sortant d'études en 2022 sont en emploi salarié 24 mois après leur sortie d'études, contre 62 % 6 mois après.

Note : l'intégration, pour la première fois, de l'emploi salarié public aux différentes dates d'observation de l'emploi (6, 24 mois) à partir de la cohorte 2022 constitue une rupture de série, limitant la comparabilité des résultats avec les cohortes précédentes.

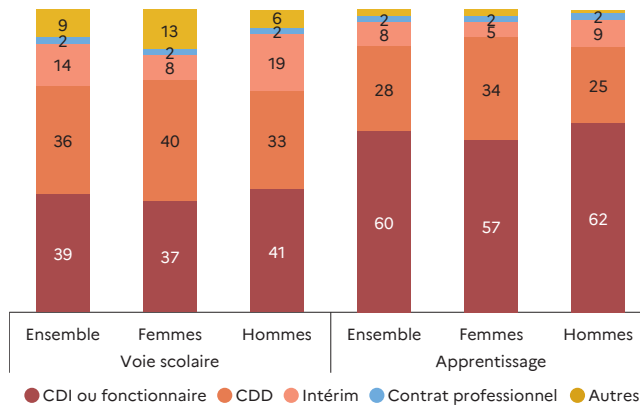
Champ : France hors Mayotte. Sortants en 2022 d'une dernière année de formation en voie professionnelle de niveau CAP à BTS en voie scolaire en lycée public ou privé sous contrat relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou en apprentissage, 6 mois et 24 mois après la fin des études.

Source : DEPP et DARES-ministère chargé du travail, Inserjeunes.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Antoine R., Grandperrin N., 2025, « Insertion professionnelle des apprentis de niveau CAP à BTS deux ans après leur sortie d'études en 2022 - 74 % sont en emploi salarié en juillet 2024 », *Note d'Information*, n° 25.39, DEPP-DARES.
- Antoine R., Grandperrin N., 2025, « Insertion des lycéens professionnels et étudiants de niveau CAP à BTS deux ans après leur sortie d'études en 2022 - 61 % sont en emploi salarié en juillet 2024 », *Note d'Information*, n° 25.38, DEPP-DARES.
- Lemaire É., Loiseau C., Jounin É., 2024, « Insertion professionnelle des apprentis de niveau CAP à BTS six mois après leur sortie d'études en 2023 : 66 % sont en emploi salarié en janvier 2024 », *Note d'Information*, n° 24.53, DEPP-DARES.
- Lemaire É., Loiseau C., Jounin É., 2024, « Insertion des lycéens professionnels et étudiants de niveau CAP à BTS six mois après leur sortie d'études en 2023 : 45 % sont en emploi salarié en janvier 2024 », *Note d'Information*, n° 24.52, DEPP-DARES.

► 39.3 Répartition des sortants d'études en 2023 en emploi salarié à 6 mois selon le sexe et le type de contrat (en %)



Lecture : parmi les femmes sortant de la voie scolaire en emploi salarié 6 mois après leur sortie d'études en 2023, 37 % sont en CDI ou fonctionnaire.

Note : la modalité « autres » contient notamment le « volontariat de service civique ».

Champ : France hors Mayotte. Sortants en 2023 d'une dernière année de formation en voie professionnelle de niveau CAP à BTS en voie scolaire en lycée public ou privé sous contrat relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou en apprentissage, en emploi salarié 6 mois après la fin des études.

Source : DEPP et DARES-ministère chargé du travail, Inserjeunes.

Méthodologie et définitions ► p. 111

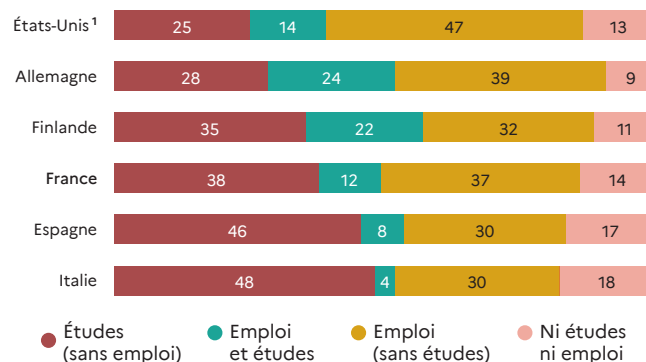
La part des jeunes en études décroît rapidement de 18 à 24 ans. Le diplôme apporte toujours un avantage : après leurs études, les jeunes les plus diplômés occupent plus souvent un emploi que les moins formés et accèdent davantage aux catégories socioprofessionnelles supérieures. Par la suite, ils obtiennent plus souvent des diplômes de niveau plus élevé en formation continue.

30 % des jeunes de 21 ans sont en études et 20 % cumulent emploi et études

En France, alors que 97 % des jeunes âgés de 15 ans sont en études en 2024, ils ne sont plus que 50 % à 21 ans et 16 % 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 de la majorité des jeunes : 31 % sont en emploi, 20 % cumulent emploi et études et 9 % sont au chômage ► 40.1. Globalement, en Finlande, 57 % des jeunes de 15 à 29 ans suivent des études en 2023 (études initiales ou non, combinées ou non avec un emploi). À l'opposé, aux États-Unis, ce chiffre est de 39 %. La France se situe donc à mi-chemin entre ces deux tendances (49 % de jeunes en études), tout comme l'Italie et l'Allemagne (52 %). En Allemagne et en Finlande, le cumul emploi-études est relativement plus fréquent avec respectivement 24 % et 22 % des jeunes dans cette situation. Par ailleurs, en Allemagne et aux États-Unis, six jeunes sur dix de cette tranche d'âges occupent un emploi, contre 34 % en Italie et 38 % en Espagne. Enfin, l'Italie

et l'Espagne présentent de plus fortes proportions de jeunes qui ne sont ni en études ni emploi ► 40.2.

► 40.2 Emploi et études des jeunes de 15 à 29 ans dans les pays de l'OCDE au 1^{er} trimestre 2023 (en %)



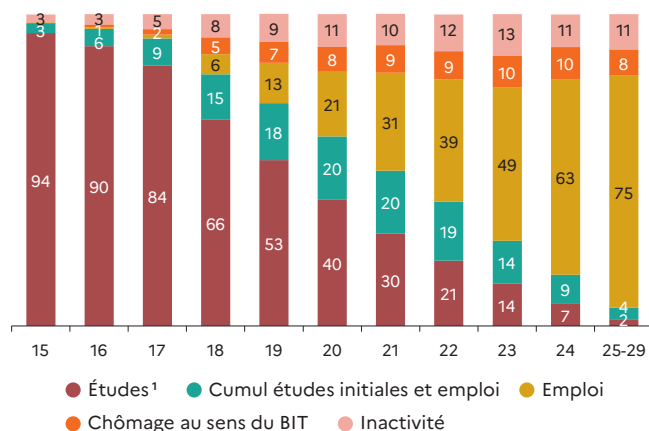
1. Jeunes de 15 ans exclus.

Lecture : en France, 38 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans sont en études (sans emploi) au cours du 1^{er} trimestre 2023.

Note : toutes « études » secondaires ou supérieures (« études formelles »).

Source : OCDE, 2024, Regards sur l'éducation.

► 40.1 La situation des jeunes âgés de 15 à 29 ans en 2024 (en %)



1. Dont les 1 % de jeunes qui sont en formation et au chômage au sens du BIT.

Lecture : en 2024, 94 % des jeunes 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.

Source : Insee, enquête Emploi (données provisoires) ; traitement DEPP.

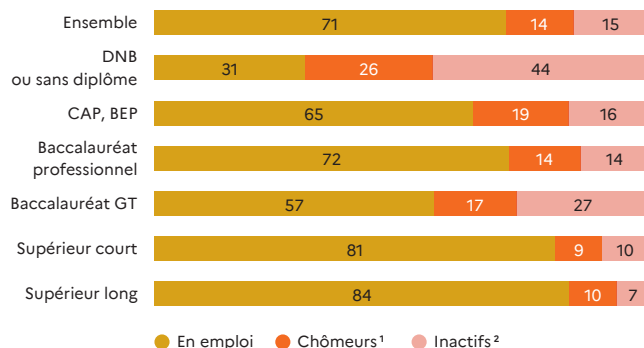
Deux jeunes sortants peu ou pas diplômés sur trois sont au chômage ou inactifs

En 2024, parmi les jeunes de 15 à 29 ans sortis de formation initiale depuis un à quatre ans, 71 % sont en emploi, 14 % au chômage et 15 % 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), 84 % sont en emploi. À l'inverse, parmi les détenteurs d'un CAP ou d'un BEP, cette part est de 65 %. Les jeunes sans diplôme ou possédant seulement le diplôme national du brevet (DNB) se déclarent plus souvent inactifs ou au chômage (respectivement 44 % et 26 %) qu'en emploi (31 %) ► 40.3.

Plus un jeune en emploi est diplômé, plus sa catégorie socioprofessionnelle est élevée

Parmi les actifs occupés sortis récemment de formation initiale, les détenteurs d'un baccalauréat professionnel, d'un CAP ou d'un BEP et les jeunes peu ou pas diplômés occupent très majoritairement des emplois d'ouvriers ou d'employés (respectivement 82 %, 91 % et 93 %). Parmi les sortants diplômés d'une filière courte de

40.3 Situation d'activité des jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans selon le diplôme le plus élevé en 2024 (en %)



1. La part de chômeurs est le rapport entre le nombre de chômeurs et le nombre total de personnes (actives et inactives).

2. Inactif : personne ni en emploi ni au chômage.

Lecture : en 2024, 71 % des jeunes de 15 à 29 ans sortis de formation initiale depuis un à quatre ans sont en emploi.

Champ : France ; personnes âgées de 15 à 29 ans.

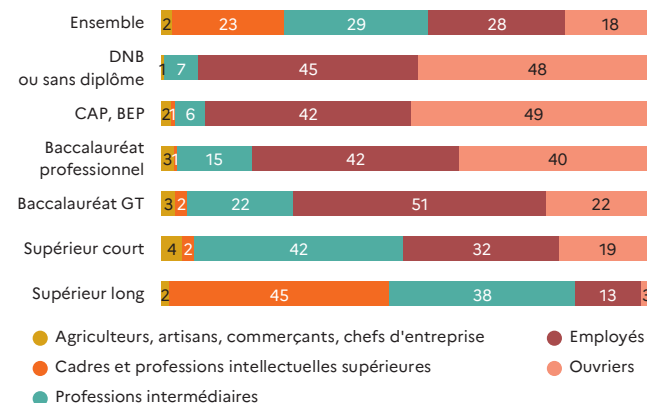
Source : Insee, enquête Emploi (données provisoires) ; traitement DEPP.

l'enseignement supérieur (de niveau BTS, DUT) en emploi, 51 % sont ouvriers ou employés, 42 % de professions intermédiaires, 2 % sont cadres ou de professions intellectuelles supérieures et 4 % sont agriculteurs, artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. En revanche, 45 % des jeunes diplômés du supérieur long en emploi occupent un emploi de cadre ou une profession intellectuelle supérieure ► **40.4**. Si le niveau de diplôme est déterminant, d'autres facteurs, incluant l'origine sociale et le sexe, jouent également un rôle dans l'accès à une profession supérieure ou intermédiaire (Abry-Marnas, 2020).

En France, 54 % des jeunes de 18 à 24 ans sont en études et 47 % sont en emploi

En 2023, en France, 54 % des jeunes de 18 à 24 ans sont en études tandis que 47 % sont en emploi. La part des jeunes en études baisse légèrement entre 2021 et 2023, tandis que celle en emploi diminue légèrement en 2023 après avoir augmenté fortement en 2022. Certains jeunes ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation : ce sont les « NEET ». La part de NEET a légèrement augmenté entre 2022 et 2023. S'élevant à 14,4 % en 2021, elle a reculé pour s'établir à 13,6 % en 2022, avant de remonter à 14,1 % en 2023. Le contexte est celui d'une légère baisse du taux d'emploi dans cette tranche d'âges. Aux États-Unis, la part de jeunes en études est plus faible qu'en France, s'élevant à 44 % en 2023, tandis que la part de jeunes en emploi y est plus élevée (60 %) ► **40.5 web**.

40.4 Catégorie socioprofessionnelle des actifs occupés sortis de formation initiale depuis un à quatre ans selon le diplôme le plus élevé en 2024 (en %)



Lecture : en 2024, 2 % des jeunes actifs de 15 à 29 ans en emploi, sortis de formation initiale depuis un à quatre ans, sont agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

Champ : France.

Source : Insee, enquête Emploi (données provisoires) ; traitement DEPP.

20 % des personnes âgées de 30 à 64 ans ont obtenu leur plus haut diplôme après leur 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 2024, 20 % des personnes âgées de 30 à 64 ans ont obtenu un diplôme plus élevé après leur formation initiale grâce à la formation continue. C'est plus souvent le cas pour les diplômés du supérieur (28 %) que pour ceux de niveau CAP, BEP ou équivalent (15 %) ou encore les diplômés de niveau baccalauréat ou équivalent (11 %) ► **40.6 web**. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

- Abry-Marnas, Bianco E., Senigout É., 2020, « Des trajectoires professionnelles liées au diplôme et à l'origine sociale », *Insee analyses Auvergne-Rhône-Alpes*, n° 96, Insee.
- Masson L., Poulet-Coulubando P., 2021, « Effets de la crise sanitaire sur les études et l'emploi des jeunes de 18 à 24 ans en 2020, en France et dans les pays de l'OCDE », *Note d'Information*, n° 21.44, DEPP.
- OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*.
- Insee, 2025, « Cumul emploi-études », in *Formations et emploi*, coll. « Insee références ».

Méthodologie et définitions

Note au lecteur

Figures : en raison des arrondis, les totaux peuvent différer de la somme des éléments qui la composent, notamment pour les histogrammes en pourcentage.

Légende des cartes : chaque borne est comprise dans la classe inférieure. Dans l'exemple ci-dessous, la valeur 9,8 est donc comprise dans la première classe.



« 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 élèves du premier degré 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 la *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 2 ans dans un département à la rentrée n est estimée par le 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.

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 proposés 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 chargé de l'éducation nationale, publics et privés sous contrat (et hors contrat jusqu'en 1993). Les **prévisions d'effectifs** pour les années postérieures au dernier constat s'appuient sur des hypothèses relatives à la démographie, aux taux de passage et de redoublement (voir la *Note d'Information* citée dans la rubrique « Pour en savoir plus »).

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 de 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.

L'indicateur d'**indice d'entropie** propose une mesure des disparités entre collèges en matière de composition sociale des élèves. L'une des motivations du choix de cet indice est qu'il est décomposable. En particulier, il permet de calculer la contribution des secteurs d'enseignement, public et privé sous contrat, à la ségrégation globale (voir la *Note d'Information* citée dans la rubrique « Pour en savoir plus »). La ségrégation est portée par trois composantes : disparité entre collèges publics, celle entre collèges privés, et enfin l'écart de composition sociale entre les secteurs public et privé. Sur la **figure 2.4**, la somme des trois composantes n'est pas égale à l'indice d'entropie global, car les composantes relatives aux collèges publics et aux collèges privés sont affectées d'un poids qui dépend de la proportion des élèves scolarisés dans les collèges publics et privés.

3 La scolarisation au lycée général et technologique

Les **formations en lycée général et technologique** correspondent aux formations proposées dans les classes préparatoires à la classe de seconde ainsi que dans les classes de seconde, de première et de terminale préparant au baccalauréat général et technologique.

Elles sont 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 ministère chargé de l'éducation nationale, publics et privés sous contrat (et hors contrat jusqu'en 1993).

Pour qualifier l'**origine sociale de l'élève**, se reporter à la rubrique méthodologique de la **fiche 2**.

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 la *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 chargé 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 statue au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), en établissant un **projet personnalisé de scolarisation** (PPS). Le PPS rassemble, dans un document, les éléments relatifs au déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap et les mesures de compensation nécessaires, notamment en matière de matériels pédagogiques adaptés, d'accompagnement et d'aménagement des enseignements. Le PPS concerne les élèves reconnus en situation de handicap par la CDAPH. C'est sur la base de ce PPS que la CDAPH rend les décisions relatives à la scolarisation de l'élève.

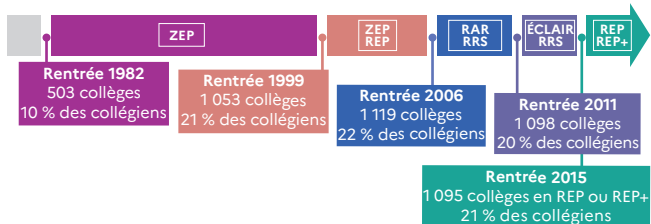
Milieu ordinaire : l'orientation vers le milieu ordinaire correspond à une scolarisation dans l'école ou l'établissement scolaire du second degré, dont dépend le domicile de l'élève en situation de handicap. La scolarisation en milieu ordinaire peut être complétée par un dispositif d'appui à la scolarisation. La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pose le principe de la scolarisation de l'enfant en situation de handicap en milieu ordinaire. La CDAPH peut également notifier une scolarisation à temps partagé entre le milieu ordinaire et un établissement médico-social.

Classe ordinaire : la scolarisation dans une classe ordinaire est la modalité de mise en œuvre de la scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap dans une école ou un établissement scolaire du second degré, c'est-à-dire en milieu ordinaire. L'élève suit les modalités habituelles d'enseignement et bénéficie éventuellement de mesures de compensation (aide humaine, aide matérielle, aménagements divers) au sein d'une classe « ordinaire ».

Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) : les ULIS sont des dispositifs collectifs qui constituent une modalité de scolarisation pour des élèves en situation de handicap dans une école ou un établissement scolaire du second degré, c'est-à-dire en milieu ordinaire. Les élèves scolarisés avec appui d'une ULIS bénéficient de temps d'enseignement adapté, dispensés collectivement par un enseignant spécialisé, dans le cadre de regroupements. Chaque élève scolarisé avec appui d'une ULIS est inscrit en classe ordinaire et bénéficie de temps de regroupements en ULIS en plus des adaptations pédagogiques et des mesures de compensation individuelles mises en œuvre au sein de sa classe de référence.

Méthodologie et définitions

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 ont été analysés à partir de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils ont un impact sur la réussite scolaire : les taux d'élèves de milieux défavorisés, 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.

La méthodologie concernant les évaluations nationales exhaustives en CP et en sixième est consultable à la méthodologie relative aux **fiches 21 et 22**.

7/8

Le climat scolaire Le bien-être des élèves

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 d'élèves. 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. 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 et inspecteurs de l'éducation nationale signalent si des incidents ont eu lieu dans les établissements et écoles dont ils ont la responsabilité. Ils 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. Le Conseil national de l'information statistique (CNIS) a attribué à l'enquête Sivis le label d'intérêt général et de qualité statistique. 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 **enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation** ont été réalisées auprès des collégiens au printemps 2022 (après celles de 2011, 2013 et 2017), des lycéens en 2023 (après celles de 2015 et 2018) et des élèves de CM1-CM2 au printemps 2021. Ces enquêtes visent à mesurer la manière dont les élèves perçoivent le climat scolaire au sein de leur établissement. Elles fournissent également des indicateurs statistiques permettant de caractériser les éventuelles **atteintes** subies depuis le début de l'année scolaire dans le cadre scolaire, que celles-ci aient fait ou non l'objet d'un signalement au sein de l'établissement ou auprès des autorités policières ou judiciaires. Le questionnaire se présente sous format informatisé ou papier et s'articule autour de trois grands thèmes : le climat scolaire, l'expérience scolaire et les éventuelles atteintes subies. Pour chacun des faits évoqués, il est demandé sa fréquence, son lieu et la qualité des auteurs (élèves, groupe d'élèves, professeurs, adultes). L'indice de multivictimation répétée mesure le niveau de violences psychologiques et physiques subies par les élèves. Il tient compte du nombre de violences déclarées, de leur fréquence et de leur gravité. Il permet de distinguer quatre niveaux différents : de l'absence de victimation répétée à la multivictimation répétée. Un élève est dans une situation assimilée à du harcèlement dès lors qu'il a déclaré cinq situations violentes ou plus parmi celles retenues dans le calcul de l'indice. Les enquêtes sont systématiquement représentatives au niveau national. Le champ géographique est la France hors Mayotte en 2021 pour des raisons logistiques. L'enquête auprès des collégiens concerne un échantillon de 360 collèges, celle des lycéens un échantillon de 300 lycées et celle des élèves de CM1-CM2 a concerné 300 écoles.

« Les budgets et les financements »

9/10

La dépense pour l'éducation

La dépense moyenne par élève ou étudiant

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 réropolées. Les montants des dépenses de la dernière année publiée sont par ailleurs des montants provisoires amenés à être révisés l'année suivante. Les montants peuvent donc différer de ceux des éditions précédentes de *L'état de l'École*. L'enseignement spécialisé du premier degré n'est pas distingué de l'enseignement élémentaire dans le compte de l'éducation.

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). Les dépenses de l'État en matière de personnel comprennent la totalité des charges sociales dues par l'employeur dont les versements au compte d'affectation spéciale « Pensions » des fonctionnaires (CAS « Pensions »). Ce compte, créé par la loi de finances 2006 sur le fondement de la loi organique relative aux lois de finances, retrace les opérations relatives aux régimes de retraite et d'invalidité dont l'État a la charge. En revanche, les rémunérations des élèves et étudiants (y compris apprentis) ou des stagiaires de la formation continue (hors personnel d'éducation) ne sont pas considérées comme une dépense d'éducation. En particulier s'agissant de l'apprentissage, le périmètre couvre la formation dispensée dans les centres de formation d'apprentis ; il ne comprend

Méthodologie et définitions

pas celle dispensée sur le lieu de travail. Les dépenses retenues excluent ainsi la rémunération des apprentis. Elles ne comptabilisent pas non plus les primes à l'embauche d'apprentis versées aux employeurs. Elles excluent de même l'indemnité de gratification des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) mise en place à la rentrée 2023 pour les élèves inscrits en voie professionnelle.

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 extrascolaire) aux effectifs d'élèves ou d'étudiants de l'année civile n . Ceux-ci sont 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, conformément à la pratique de l'OCDE pour les comparaisons internationales des indicateurs financiers de l'éducation. Il est calculé à partir des évolutions du PIB en valeur et en volume, estimées par l'Insee.

Financement initial : dans le cas de transferts financiers entre différentes unités de financement, il est utile de distinguer le financeur initial (premier financeur) du financeur final (après transfert). Par exemple, en financeur initial, les bourses d'études sont affectées à l'État et aux collectivités territoriales, premiers financeurs. En financeur final, elles sont attribuées aux ménages.

Comparaisons internationales : données issues de *Regards sur l'Éducation*, publication annuelle de l'OCDE, à partir d'une collecte annuelle de l'Unesco, l'OCDE et Eurostat (UOE) encadrée par un règlement européen de 2013. Les données françaises, issues du compte de l'éducation, ont nécessité des retraitements pour se conformer au périmètre international, globalement plus restreint que celui du compte de l'éducation. En particulier, les comparaisons internationales ne retiennent ni les dépenses allouées au préélémentaire, ni celles consacrées aux formations de type extrascolaire (formation professionnelle continue, cours du soir), ni certains achats de biens et services financés par les ménages, comme les leçons particulières car il s'agit de dépenses en dehors des établissements. En revanche, elles intègrent les dépenses de recherche-développement relatives à certains organismes (ex. : CNRS). L'indicateur publié par l'OCDE dans *Regards sur l'Éducation* pour mesurer le poids des dépenses

d'éducation en pourcentage du PIB diffère ainsi de l'indicateur national. L'indicateur international relatif à la dépense par élève ou étudiant est présenté en équivalent 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.

11 Les personnels de l'éducation nationale

La mission d'un agent de l'éducation nationale correspond à son activité majoritairement pratiquée au cours de l'année scolaire. 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.

Dans cette fiche, les personnels désignés comme « enseignants » sont uniquement ceux qui sont en mission d'enseignement, qu'ils soient titulaires ou non. Les personnels appartenant au corps enseignant (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.). Le **champ** des effectifs présentés dans cette fiche concerne l'ensemble des agents en activité, payés par l'éducation nationale. Les personnels en STS et en CPGE sont donc inclus. À l'inverse, les données des personnels non enseignants du privé sous contrat n'étant pas présentes dans les systèmes d'information statistique du ministère, seuls les corps non enseignants du secteur public sont publiables. Néanmoins, les enseignants du public et du privé sous contrat assurant des missions non enseignantes sont pris en compte dans l'approche par mission retenue dans cette fiche.

Par ailleurs, seules les personnes présentes au 30 novembre sont observées, et non celles ayant été présentes à un moment ou à un autre de l'année scolaire. Ce choix de concept joue en particulier sur les effectifs des populations dont le recrutement peut s'effectuer tout au long de l'année, et notamment ceux de certains personnels de vie scolaire (AED et AESH).

12 Les salaires des enseignants

Pour mesurer les niveaux de salaires des enseignants, plusieurs indicateurs coexistent.

Les indicateurs de salaire hors comparaisons internationales présentés dans cette fiche sont des **salaires nets en équivalent temps plein (EQTP)**. Le salaire net en EQTP correspond au salaire qui serait perçu si toutes les personnes avaient travaillé à temps plein l'année entière. Dans cette approche, les personnes sont prises en compte au prorata du temps de travail qu'elles ont effectué durant l'année. Ce calcul en EQTP permet de s'affranchir des différences de temps de travail et facilite ainsi les comparaisons entre corps, mais aussi entre femmes et hommes. La méthodologie de calcul des salaires est détaillée dans le chapitre 7 du *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire*.

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, secteur 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. Il ne doit pas être confondu avec le nombre d'élèves par classe.

L'**indicateur H/E** (heures par élève) mesure le nombre moyen d'heures d'enseignement hebdomadaires financées par le ministère de l'éducation nationale pour un élève. Cet indicateur correspond au rapport du nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement financées par le ministère de l'éducation nationale au nombre d'élèves sous statut scolaire pour un établissement et un niveau de formation donnés. Il dépend notamment des quotités horaires fixées par les programmes des disciplines et enseignements. Un indicateur H/E égal à 1,5 signifie que pour 100 élèves, 150 heures d'enseignement par semaine sont financées par le ministère.

« Le contexte scolaire et la formation des personnels »

14 La formation continue des enseignants des premier et second degrés

Les indicateurs de la **formation continue** calculés ici pour les enseignants face aux 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 et 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.

Ces indicateurs peuvent être déclinés selon les caractéristiques des personnes (âge, sexe), ainsi que selon les missions. La mission correspond à l'activité majoritairement pratiquée au cours de l'année scolaire par l'agent. Elle est définie pour chaque agent au vu de ses différentes affectations.

Méthodologie et définitions

15 L'enseignement du langage et des mathématiques en petite section de maternelle

Le dispositif d'enquêtes associé au panel lancé en 2021 par la DEPP en petite section de classe maternelle comprend un volet consacré à l'enseignement. Le questionnaire administré aux enseignants se compose de six parties, dont quatre traitent de leurs pratiques professionnelles. L'une d'entre elles concerne ainsi l'enseignement dans les deux domaines d'apprentissage retenus pour tout le dispositif d'enquête : la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions et les premiers outils mathématiques structurant la pensée. Une phase préalable d'expérimentation a permis d'identifier et de documenter les pratiques d'enseignement les plus différenciatrices entre professeurs dans ces deux domaines d'apprentissage. Dans l'échantillon d'enseignants constitué, au titre de l'année 2021-2022, à partir de ce panel de 35 000 élèves répartis dans plus de 2 500 classes (une seule classe sélectionnée aléatoirement dans l'école), la participation à l'enquête s'est avérée très élevée (94 %) et la part de répondants également (89 %). Un seul enseignant a été retenu dans chaque classe concernée : la sélection du professeur a tenu compte, le cas échéant, de la fraction du poste que celui-ci assurait (dominante ou égalitaire).

La conception du questionnaire destiné aux enseignants s'est appuyée sur l'apport de diverses connaissances en psychologie du développement du jeune enfant, appliquées à l'univers scolaire, en collaboration avec un chercheur en sociologie de l'éducation et avec l'aide d'un groupe de travail spécialisé en cycle 1 (inspecteurs de l'éducation nationale et conseillers pédagogiques de DSDEN, directeurs d'école maternelle dotés d'une expérience en petite section). Les résultats présentés sont le produit de traitements réalisés sur données apurées et redressées.

16 L'évolution des pratiques enseignantes au collège

L'enquête Epode (enquête périodique sur l'enseignement) a pour objectif de décrire les pratiques professionnelles des enseignants et de suivre leur évolution grâce à sa reconduction tous les quatre ans. L'enquête porte sur quinze dimensions caractérisant les pratiques professionnelles des enseignants, chacune regroupant des activités, pratiques, postures ou gestes professionnels. Celles-ci ont été

construites à l'aide d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Un score leur est respectivement attribué selon trois axes : fréquence, faisabilité et priorité. Pour chaque axe de questionnement, les scores des quinze dimensions ont été construits afin d'être comparables un à un : la comparaison des scores relatifs à chaque dimension permet ainsi d'identifier les pratiques définissant le plus fortement la culture professionnelle commune aux enseignants de collège.

Les questions « d'ancrage », présentes dans les éditions 2018 et 2022 de l'enquête, ainsi que le recours à la théorie de la réponse à l'item, permettent d'obtenir des scores comparables entre les deux éditions, malgré la suppression, la modification ou l'ajout de questions dans chacune des dimensions lors de la deuxième édition. Les dimensions ne disposant pas de questions « d'ancrage » en nombre suffisant ne sont pas comparées dans le temps. Les pratiques sont documentées pour une classe de référence, choisie aléatoirement sur la base de l'emploi du temps des enseignants. De cette manière, les pratiques mises en œuvre en classe pour les quatre niveaux d'enseignement au collège sont équitablement représentées dans l'étude.

17 Les conditions de travail et le bien-être des personnels

Depuis 2019, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) mène régulièrement des enquêtes auprès des personnels de l'éducation nationale afin d'appréhender leur perception de leurs conditions de travail. Ces enquêtes interrogent des échantillons représentatifs des personnels de l'éducation nationale exerçant en école ou en établissement scolaire des secteurs public et privé sous contrat en France.

Le **Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale** exerçant en école ou établissement scolaire a pour objectifs la connaissance et le suivi du bien-être au travail des personnels, et l'identification des leviers d'amélioration. Il aborde les multiples aspects du bien-être au travail : l'environnement de travail, les relations sociales dans le cadre professionnel, la rémunération, la formation, les perspectives de carrière, la conciliation entre vie privée et vie professionnelle et le sens associé au travail. Le niveau global de **bien-être au travail** des personnels est estimé par la moyenne des notes sur 10 attribuées en réponse à la question « Dans quelle

mesure êtes-vous satisfait(e) de votre travail en général ? » (0 signifiant pas du tout, 10 tout à fait). Lors de la deuxième édition de l'enquête, en 2023, les réponses de 74 000 personnels ont été collectées.

Les **enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation auprès des personnels** de l'éducation nationale ont interrogé les enseignants du premier degré et directeurs d'école en 2022. Les personnels du second degré ont été interrogés pour la première fois en 2019, puis à nouveau en 2024. Ces enquêtes s'articulent autour de trois grands thèmes :

- le climat scolaire aborde le sentiment des personnels vis-à-vis de l'ambiance dans l'école ou l'établissement, dans les classes, les relations avec les membres de la communauté scolaire et le sentiment de sécurité ;
- les conditions de travail portent sur le temps de travail, la reconnaissance, le sentiment d'utilité, les moyens humains et matériels, la formation, etc. ;
- les violences subies sont décrites avec leurs conséquences et leurs éventuels traitements par les institutions.

Les réponses de 21 000 personnels du premier degré ont été collectées en 2022 et celles de 35 000 personnels du second degré l'ont été en 2024. L'enquête auprès des personnels du premier degré a été conduite à un moment très particulier, au printemps 2022, dans un contexte d'application de mesures visant à lutter contre l'épidémie de Covid-19.

18 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 clavier, écran et une unité centrale (tour) ;

- un **terminal mobile** peut être un ordinateur portable ou tout appareil mobile (à l'exception du smartphone) permettant de travailler avec des outils numériques ou d'accéder à un réseau local ou internet : tablette, net book, ultra book, terminal de classe mobile, etc. ;
- 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.

19 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 fiche, les élèves sont comptés en fonction du cycle d'études suivi. Ainsi, sont retenus dans le calcul du E/D pour les formations en collège, tous les élèves de niveau collège, y compris ceux scolarisés en lycée professionnel. 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 réunit des élèves qui suivent en commun des enseignements, c'est donc une division ou un groupe.

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. Il est plus faible lorsque les élèves suivent les enseignements en petits groupes que lorsque les cours sont délivrés devant des classes entières.

Méthodologie et définitions

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 l'indicateur H/E (heures par élève), se reporter à la définition de la partie méthodologique de la **fiche 13**.

Pour les précisions sur l'équipement informatique et numérique se reporter à la **fiche 18**.

« Les acquis des élèves »

20 Les compétences des élèves de petite section de maternelle

Le cadre de l'enquête – Le Panel petite section 2021 a pour objectif principal de suivre le parcours d'élèves depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin de leur scolarité. Le suivi d'une telle cohorte permet d'éclairer le système éducatif sur les parcours et les performances scolaires des élèves en lien avec leur milieu socio-économique et familial et leur environnement éducatif dans et hors de l'école. Plusieurs prises d'information auprès des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants sont programmées.

La population concernée – Le Panel petite section 2021 est constitué de 35 215 élèves scolarisés en petite section en septembre 2021 dans 2 514 écoles publiques ou privées sous contrat avec l'État, en France (hors Mayotte).

Les situations d'évaluation – Lors de la première prise d'information en février 2022, deux protocoles d'évaluation des élèves ont été mis en place dans le but d'apprécier les compétences et les connaissances des élèves :

- une évaluation indirecte par l'intermédiaire de grilles d'observation sous format papier à renseigner par les enseignants des élèves du Panel. Les domaines couverts par les grilles sont le langage, les mathématiques et les compétences transversales ;
- une évaluation directe auprès d'un sous-échantillon d'élèves (près de 3 500) via trois modules numériques administrés sur tablette, portant sur la compréhension du langage et la capacité de concentration et de mémoire.

Les scores – Pour chaque domaine, un score brut est attribué en comptant 1 point par compétence acquise, 0,5 pour partiellement acquise et 0 pour non acquise. Les élèves sont ensuite répartis en quatre groupes selon ce score : moins de 50 % du score maximal (G1), entre 50 % et 75 % (G2), entre 75 % et 90 % (G3) et au-delà de 90 % (G4).

Pour comparer les écarts de scores moyens de deux populations (comme les filles et les garçons) entre domaines d'apprentissages (langage, mathématiques, compétences transversales), des écarts des scores standardisés (ou « d de Cohen ») sont calculés (**fiche 34**).

21/22 Les compétences en français et en mathématiques des élèves en élémentaire

La population concernée – Les évaluations Repères du début de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 portent sur l'ensemble des élèves scolarisés dans les écoles publiques et privées sous contrat en France, en Polynésie française et à Saint-Pierre-et-Miquelon. Le dispositif permet de recueillir les réponses de 760 000 à 815 000 élèves par an selon le niveau réparti dans 32 000 écoles. L'évaluation internationale Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*) mesure, tous les cinq ans, le niveau des connaissances scolaires des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. La France participe à cette étude depuis sa création en 2001. L'évaluation internationale Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) évalue, tous les quatre ans, les performances des élèves en mathématiques et en sciences. La France participe à cette étude pour la troisième fois, après 2015 et 2019.

Le cadre de référence – Tous les élèves des classes de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 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 compétences fondamentales, afin d'apporter rapidement une réponse pédagogique appropriée aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leurs apprentissages. La première campagne d'évaluations exhaustives a eu lieu en septembre 2018 pour les CP et CE1, en septembre 2023 pour le CM1 et en septembre 2024 pour le CE2 et le CM2. Pour Pirls et Timss, la classe-cible de l'enquête est celle qui représente quatre années d'enseignement après le début des apprentissages systématiques de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (CM1 pour la France).

Les situations d'évaluation – En début de CP, les élèves passent trois séquences en français (de 11, 8 et 7 minutes) et deux séquences en mathématiques (de 11 et 10 minutes). En début de CE1, chaque évaluation se compose de cinq séquences : trois séquences en français (deux séquences collectives de 13 et 12 minutes et une séquence individuelle de lecture de deux fois une minute) et deux séquences en mathématiques de 13 et 15 minutes. En début de CE2, l'évaluation se compose de quatre séquences en français (trois séquences collectives de 18, 13 et 14 minutes et une séquence individuelle de lecture d'une minute) ainsi que de deux séquences collectives de mathématiques (19 et 7 minutes). En début de CM1, l'évaluation se compose de quatre séquences en français (trois séquences collectives de 30, 30 et 28 minutes et une séquence individuelle de lecture d'une minute) ainsi que deux séquences collectives de mathématiques de 29 minutes. En début de CM2, l'évaluation se compose de quatre séquences en français (trois séquences collectives de 39, 33 et 28 minutes et une séquence individuelle de lecture d'une minute) ainsi que deux séquences collectives en mathématiques de 38 minutes.

Pour Pirls, l'évaluation est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves. En 2021, 5 300 élèves scolarisés en France ont participé à l'évaluation, parmi 400 000 élèves au niveau international. Chaque élève se voit attribuer au hasard un livret composé de deux textes (un texte documentaire et un texte littéraire) accompagnés de leurs questions. Pour Timss, l'évaluation est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves. En 2019, 4 700 élèves scolarisés en France ont participé à l'évaluation, parmi 400 000 élèves au niveau international. Chaque élève a passé une évaluation numérique sur tablette avec un clavier externe et un casque audio.

La maîtrise des connaissances et des compétences – Les résultats des évaluations exhaustives Repères permettent de répartir les élèves en différents groupes. Des seuils de réussite, propres à chaque série d'exercices, ont été déterminés :

- **un seuil 1**, en deçà duquel les élèves semblent rencontrer – dès le début de l'année –, des difficultés et nécessitent un besoin d'accompagnement ;
- **un seuil 2**, en deçà duquel les acquis des élèves semblent fragiles et au-delà duquel les acquis permettent d'entrer sereinement dans les apprentissages (groupe satisfaisant).

Pour les évaluations Pirls et Timss, la moyenne internationale a été centrée sur le score de 500 lors du premier cycle de l'étude. Ces

évaluations utilisent des modèles de réponse à l'item (MRI) qui permettent de distribuer les performances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des questions différentes. Pour permettre les comparaisons temporelles, les résultats des cycles suivants sont distribués sur cette même échelle.

23/24 Les compétences en français et en mathématiques des élèves au collège et au lycée

Le cadre de référence – L'objectif des évaluations exhaustives de début d'année scolaire dans le secondaire est de permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'un panorama de certaines compétences et connaissances de chaque élève et de favoriser l'élaboration de dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins de chacun. Pour Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*), la classe-cible de l'enquête est celle qui représente huit années d'enseignement après le début des apprentissages systématiques de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (quatrième pour la France).

La population concernée – Pour les évaluations exhaustives : tous les élèves scolarisés (y compris en Segpa [section d'enseignement général ou professionnel adapté] ou spécifiques [UPE2A, EREA, ULIS]), dans les établissements publics et privés sous contrat du ministère relevant de l'éducation nationale en France, évalués sur support numérique. L'évaluation internationale Timss évalue, tous les quatre ans, les performances des élèves en mathématiques et en sciences. La France participe à cette étude pour la troisième fois, après 2015 et 2019.

Les situations d'évaluation – En début de sixième, les exercices permettent, pour le français, de tester les connaissances et compétences associées à la lecture (« fluence »), à la « compréhension de l'écrit », à l'« étude de la langue » (« orthographe », « grammaire », « lexique ») et à la « compréhension de l'oral ». Pour les mathématiques, les domaines concernés sont les « nombres et calculs », « grandeurs et mesures », l'« espace et géométrie ».

Pour les élèves de seconde, les exercices permettent, pour le français, de tester les connaissances et compétences associées à la « compréhension de l'écrit », à l'« étude de la langue » et à la « compréhension de l'oral ». Pour les mathématiques, les élèves sont évalués via des tests de positionnement pour les élèves de seconde

Méthodologie et définitions

générale et technologique et sur les connaissances et compétences associées aux « nombres et calculs », à l'« espace et géométrie » et à l'« organisation et gestion de données, fonction » pour les élèves de seconde professionnelle. Spécifiquement en seconde générale et technologique, sont évaluées, en plus, les « expressions algébriques ».

Les élèves de CAP sont évalués dans deux domaines, en « littératie » (lettrisme) et en « numératie » (numérisme). La « littératie » est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, en milieu professionnel et dans le contexte scolaire en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». La « numératie » est définie comme la capacité d'une personne à s'approprier, valider, réaliser et raisonner mathématiquement afin de résoudre des problèmes dans une variété de contextes du monde réel.

Comme en sixième et en seconde, ces évaluations ne constituent pas un balayage exhaustif des programmes.

Pour Timss, l'évaluation est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves. En 2019, 4 500 élèves scolarisés en France ont participé à l'évaluation, parmi 300 000 élèves au niveau international. Chaque élève a passé une évaluation numérique sur tablette avec un clavier externe et un casque audio.

Les scores – Lors de l'évaluation de 2017, les scores moyens en français et en mathématiques des élèves de sixième ont été fixés à 250 et l'écart-type à 50. En 2019, la même opération a été réalisée pour les élèves de seconde générale, technologique et professionnelle.

En CAP, les profils ont été déterminés selon une méthodologie 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.

Pour l'évaluation internationale Timss, la moyenne internationale a été centrée sur le score de 500 lors du premier cycle de l'étude. Cette évaluation utilise des modèles de réponse à l'item (MRI) qui permettent de distribuer les performances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des questions différentes. Pour permettre les comparaisons temporelles, les résultats des cycles suivants sont distribués sur cette même échelle.

25 Les compétences en lecture des jeunes

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 automatiser des mécanismes responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens, les lecteurs laborieux doivent la 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 défailante 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.

26 Les compétences des élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique

Le cadre de l'enquête – Depuis 2003, le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) dresse des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. En histoire, géographie et enseignement moral et civique, quatre prises d'information ont été réalisées : en 2006, 2012, 2017 et 2023.

Les situations d'évaluation – À l'école, les élèves ont passé quatre séquences de 30 minutes sur cahier et ont répondu à un questionnaire de contexte. Au collège, les élèves ont passé une séquence de 50 minutes sur cahier, une de 1 h 40 sur ordinateur et ont répondu à un questionnaire de contexte. Une très grande majorité

des compétences disciplinaires présentes dans les programmes en vigueur au moment de la passation sont évaluées.

La population concernée – L'enquête cible les élèves de CM2 et de troisième générale des écoles et collèges publics et privés sous contrat de France (hors Mayotte). En 2023, 238 écoles et 247 collèges ont été sélectionnés en vue d'une représentativité nationale, soit 6 400 élèves de CM2 et autant d'élèves de troisième. Les échantillons ont été redressés pour tenir compte de la non-réponse.

L'échelle de performance – Une échelle de performance a été élaborée par niveau, en utilisant des modèles de réponse à l'item. Pour chaque échelle, la moyenne du score a été fixée à 250 et son écart-type à 50 lors de la première année d'évaluation. Ainsi, en 2006, deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Six groupes de maîtrise ont été définis à partir de ces scores, des plus faibles (groupe < 1) aux plus élevés (groupe 5). L'échelle est reprise lors des évaluations suivantes, en conservant les mêmes intervalles de scores pour observer l'évolution de la répartition des élèves entre les différents groupes.

27 Les compétences en anglais des élèves en fin d'école et de collège

Le cadre de l'enquête – Depuis 2003, le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) dresse des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. En anglais, quatre prises d'information ont été réalisées en 2004, 2010, 2026 et 2022.

Les situations d'évaluation – À l'école, les élèves ont passé une séquence de 50 minutes sur cahier, une autre sur tablette et ont répondu à un questionnaire de contexte. Au collège, la séquence numérique est organisée sur ordinateur. Les connaissances et compétences des élèves sont évaluées dans deux des cinq activités langagières, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit.

La population concernée – L'enquête cible les élèves de CM2 et de troisième générale des écoles et collèges publics et privés sous contrat de France. En 2022, 148 écoles et 238 collèges ont été sélectionnés en vue d'une représentativité nationale, soit 4 000 élèves de CM2 et 6 000 élèves de troisième. Les échantillons ont été redressés pour tenir compte de la non-réponse.

L'échelle de performance – Deux échelles de performance ont été élaborées par niveau, en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit, en utilisant des modèles de réponse à l'item. Pour chaque échelle, la moyenne du score a été fixée à 250 et son écart-type à 50 lors de la première année d'évaluation. Ainsi, en 2004, deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Six groupes de maîtrise ont été définis à partir de ces scores, des plus faibles (groupe < 1) aux plus élevés (groupe 5). L'échelle est reprise lors des évaluations suivantes, en conservant les mêmes intervalles de scores pour observer l'évolution de la répartition des élèves entre les différents groupes. Une correspondance avec l'échelle du cadre européen de référence commun pour les langues (CECRL) a ensuite été établie pour l'année 2022.

28 Les compétences numériques et informatiques des élèves

La population concernée – L'évaluation des compétences numériques en fin de collège établit, en 2022, un bilan national des acquis des élèves de troisième au regard des objectifs fixés par le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), publié au journal officiel du 1^{er} septembre 2019.

L'évaluation internationale *Icils (International Computer and Information Literacy Study)* évalue, tous les cinq ans, les performances des élèves en littératie numérique et pensée informatique. La France participe à cette étude pour la deuxième fois en 2023, après l'édition de 2018. L'enquête *Icils* porte sur les élèves en huitième année de scolarité obligatoire. En France, le champ de l'enquête porte sur les élèves en classe de quatrième, scolarisés dans les établissements publics ou privés sous contrat, en France (hors Mayotte).

Le cadre de référence – Pour l'évaluation des compétences numériques, les cinq domaines et les seize compétences du cadre de référence des compétences numériques (CRCN) sont repris. Voir cadre de référence des compétences numériques (CRCN), décret n° 2019-919 du 30 août 2019 relatif au développement des compétences numériques dans l'enseignement scolaire, dans l'enseignement supérieur et par la formation continue, et au cadre de référence des compétences numériques (JO du 01/09/2019).

Méthodologie et définitions

L'enquête Icils évalue les compétences des élèves en littératie numérique et pensée informatique. La littératie numérique est définie comme la capacité d'un individu à utiliser efficacement un ordinateur pour collecter, gérer, produire et communiquer des informations à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. La littératie numérique comprend quatre domaines, chacune comportant deux compétences. Les différentes compétences englobent l'ensemble des connaissances, des compétences et des conceptions incluses dans la définition de la maîtrise des TIC et des compétences numériques. Voir DEPP, 2024, *Document de travail, Série études*, n° 2024-E19.

Les situations d'évaluation – Pour l'évaluation des compétences numériques, l'évaluation est réalisée, sur ordinateur, auprès d'un échantillon de 6 750 élèves de troisième générale de collèges publics et privés de France (hors UPE2A, EREA et Ulis).

Pour Icils, l'évaluation est réalisée auprès d'un échantillon de 3 700 élèves scolarisés en France. Au niveau international, Icils 2023 a recueilli des données auprès de 133 000 élèves (dont 85 000 à l'option de pensée informatique).

Pour Icils, le test de littératie numérique (CIL) comprenait un ensemble de sept modules d'une durée de 30 minutes chacun. Chaque élève a suivi deux modules qui ont été distribués selon un plan aléatoire équilibré. Ainsi, les élèves peuvent raisonnablement terminer le test de littératie numérique en une heure. Quatre modules de littératie numérique (deux utilisés pour la première fois pour Icils 2013 et deux utilisés pour la première fois pour Icils 2018) ont été conservés. Trois nouveaux modules ont été élaborés pour Icils 2023, afin de tenir compte des thèmes et des environnements logiciels contemporains. Le test de pensée informatique (CT) comprenait quatre modules d'une durée de 25 minutes chacun. Chaque élève a suivi deux modules qui ont été distribués selon un plan aléatoire équilibré. Ainsi, les élèves peuvent raisonnablement terminer le test de pensée informatique en cinquante minutes. Deux modules de pensée informatique ont été conservés d'Icils 2018 et deux nouveaux modules ont été élaborés pour Icils 2023.

Un questionnaire de 30 minutes a été rempli sur ordinateur par les élèves après l'évaluation de littératie numérique. Il comprenait des questions relatives aux caractéristiques générales des élèves, à leur expérience et à leur utilisation des ordinateurs et des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour

accomplir différentes tâches au collège et en dehors, ainsi qu'à leur attitude vis-à-vis de l'utilisation des ordinateurs et des TIC.

La maîtrise des connaissances et des compétences – Le score moyen en compétences numériques, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Afin de décrire leurs compétences de façon détaillée, les élèves sont répartis ensuite en six groupes de performance, ici regroupés en quatre groupes : « faible maîtrise » (groupes < 1 et 1), « maîtrise intermédiaire » (groupe 2), « maîtrise satisfaisante » (groupe 3), « bon ou excellent niveau de maîtrise » (groupe 4 et 5).

Pour l'évaluation Icils, la moyenne internationale a été centrée sur le score de 500 lors du premier cycle de l'étude.

Ces évaluations utilisent des modèles de réponse à l'item (MRI) qui permettent de distribuer les performances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des questions différentes. Pour permettre les comparaisons temporelles, les résultats des cycles suivants sont distribués sur cette même échelle.

29 La conscience environnementale des élèves de CM1 et de quatrième

Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) est une enquête internationale organisée par l'IEA (association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) pour évaluer les performances en mathématiques et en sciences des élèves de grade 4 et 8. En France, c'est la DEPP qui a conduit l'enquête en mai 2023. Au grade 4, 57 pays ont participé à Timss. La **classe cible** de l'enquête est celle qui représente quatre années d'enseignement après le début des apprentissages (niveau CM1 pour la France). Au grade 8, 44 pays ont participé à Timss. La classe-cible de l'enquête est celle qui représente huit années d'enseignement après le début des apprentissages (niveau quatrième pour la France). Timss s'intéresse à l'ensemble des élèves présents à ces niveaux de la scolarité, quels que soient leur âge, leur parcours et l'organisation du système éducatif (proportion d'élèves en retard, etc.).

Afin de **comparer les résultats de la France** à des pays proches sur des critères géographiques (Union européenne) et économiques (OCDE), les résultats Timss 2023 ne prennent en compte que les

pays ayant participé dans des conditions comparables. Compte tenu du nombre de pays participant aux deux grades, la moyenne des 22 pays de l'UE et des 29 pays de l'OCDE sont présentées au grade 4 tandis que la moyenne des 22 pays de l'UE et/ou de l'OCDE est présentée au grade 8.

Les **échelles de compétences environnementales** pour le CM1 (grade 4) et pour la quatrième (grade 8) sont construites de manière indépendante et ne peuvent donc pas être comparées. C'est aussi le cas pour tous les indices issus des questionnaires de contexte.

En France (hors Mayotte), pour le CM1 (grade 4), l'enquête porte sur un échantillon de 4 739 élèves de CM1 répartis dans 295 classes de 159 écoles publiques et privées sous contrat. Il tient compte de la taille des écoles et du secteur de scolarisation. Au niveau international, 400 000 élèves ont été évalués dans 13 000 écoles.

Pour la quatrième (grade 8), l'enquête porte sur un échantillon de 4 511 élèves répartis dans 150 établissements. Il tient compte de la taille des établissements et du secteur de scolarisation. Au niveau international, près de 300 000 élèves ont été évalués dans 8 786 établissements.

30 Le sentiment de confiance des élèves au collège et au lycée

À la rentrée scolaire 2024, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a conduit des enquêtes adossées aux évaluations nationales exhaustives de rentrée en début de sixième, de quatrième, de seconde et de première année de CAP.

Les questionnaires, sur support numérique, étaient proposés à la suite des évaluations de français et de mathématiques.

Parmi les questions posées, certaines étaient communes aux trois dispositifs d'évaluation. Deux dimensions étaient concernées :

- le **sentiment de confiance** face aux tests passés et à l'année scolaire à venir ;
- l'**avenir** : les orientations futures envisagées (pour les élèves de seconde et de CAP).

Le caractère non obligatoire de la participation à ces questionnaires était mentionné dans le protocole. Néanmoins, 2,3 millions d'élèves ont répondu. Les résultats sont donc généralisables.

Le champ concerne les établissements des secteurs public et privé sous contrat du ministère chargé de l'éducation nationale en France.

La **performance en français et en mathématiques** est déterminée par discipline. En classe de sixième, quatrième, seconde générale et technologique et professionnelle, les élèves les plus performants appartiennent aux groupes 5 ou 6 alors que les élèves les moins performants appartiennent aux groupes 1 ou 2. En classe de CAP, les élèves les plus performants appartiennent aux profils 4 ou 5 et les élèves les moins performants au profil 1 (**fiches 23 et 24**).

« Les parcours, l'orientation et l'insertion »

31 Les parcours des élèves

Changement méthodologique – Depuis la rentrée 2020, l'immatriculation des élèves via leur identifiant national (INE) dans les différentes sources permet de retracer leurs parcours scolaires d'une année à l'autre, la méthodologie du calcul des taux de redoublement, de passage et de sortie a été révisée, et les chiffres des années 2021 à 2024 sont présentés en nouvelle méthode. Celle-ci met dorénavant en regard les situations individuelles des élèves sur deux rentrées successives. Auparavant, la formation à laquelle était inscrite un groupe d'élèves à une rentrée donnée était comparée par rapport à la formation à laquelle ce groupe était inscrit en fin d'année scolaire précédente. Autrement dit, il s'agissait d'une comparaison pour un stock d'élèves, sans identification du parcours individuel de chaque élève, comme réalisé désormais.

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 un an poursuit ses études vers un CAP, c'est majoritairement vers le CAP en un an. Il s'agit parfois d'un redoublement dans la même spécialité, mais c'est deux fois plus souvent

Méthodologie et définitions

l'occasion de se former à une autre spécialité du même groupe : par exemple, vers l'une des trois spécialités des arts du bois, de l'ébénisterie ou de la menuiserie à la suite d'un CAP du travail du bois et de l'ameublement.

Pour les élèves en CAP en deux ans, les réorientations en année terminale vers une autre spécialité du même groupe ou d'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 néo-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.

Pour la définition de **néo-bachelier**, voir partie méthodologique de la fiche 34.

32 Les inégalités sociales de compétences

La comparaison des scores moyens selon l'indice de position sociale en début de sixième (figure 32.1) mobilise les évaluations exhaustives des élèves utilisées dans les **fiches 23 et 24** (voir la partie méthodologique correspondante). Le score de 250 correspond par construction au score moyen obtenu par les élèves lors de la première édition en 2017 (écart-type fixé à 50). 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 scolaire (cf. DEPP, 2023, *Document de travail, Série méthodes*, n° 2023-M01). L'**analyse des progressions des élèves selon le diplôme des parents** (figure 32.2) est menée sur les données

du Panel des élèves entrés en CP en 2011. Ce dispositif a permis de mesurer les progressions annuelles des élèves entre la fin du CM2 et la fin du collège, à l'aide d'évaluations standardisées. Chaque évaluation incluant des questions communes à deux niveaux scolaires, des modèles psychométriques ont permis de mesurer le niveau des élèves sur une échelle commune (cf. DEPP, 2025, *Éducation & formations*, n° 107, 12 900 élèves dans le champ de l'étude). Les diplômes des parents correspondent aux réponses données par les parents d'élèves dans le cadre de l'enquête auprès des familles menée au printemps 2016. Le diplôme le plus élevé des deux parents est retenu pour les comparaisons entre élèves.

Les comparaisons internationales de scores moyens en mathématiques dans l'enseignement primaire (figure 32.3) sont issues de l'évaluation internationale Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) menée en 2023. La classe cible de l'enquête est celle qui représente quatre années d'enseignement après le début des apprentissages (niveau CM1 pour la France, 4 700 élèves interrogés). Les exercices portent sur les mathématiques et les sciences. Un questionnaire adressé aux familles permet de mesurer le statut socio-économique des élèves sous la forme d'un indice synthétique. Cet indice est construit à partir de quatre variables : le nombre de livres à la maison, le nombre de livres pour enfants, ainsi que le niveau d'études et les professions des parents. Les élèves des pays participant à l'enquête ont été divisés en quatre groupes de taille égale selon la valeur prise par cet indice. Cet indicateur décrit donc les inégalités de scores moyens entre des groupes d'élèves plus ou moins favorisés.

Les comparaisons internationales de scores moyens en mathématiques à 15 ans (figure 32.4) sont issues de l'évaluation internationale PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves). Cette évaluation est menée sur les élèves de 15 ans, quel que soit le niveau d'enseignement où ils se trouvent (8 000 élèves interrogés en France). Le statut économique, social et culturel (SESC) correspond à un indice synthétisant le niveau de diplôme des parents, leurs professions, ainsi que leurs ressources financières et culturelles. Ces informations sont issues d'un questionnaire de contexte adressé aux élèves. Les élèves ont été divisés en quatre groupes de taille égale dans chaque pays selon la valeur prise par l'indice SESC. Cet indicateur décrit donc les inégalités de scores moyens entre des groupes d'élèves plus ou moins favorisés.

33 Les inégalités sociales de parcours scolaire

Les données de cette fiche sur **les parcours dans l'enseignement secondaire, et le diplôme que les jeunes souhaitent obtenir avant leur entrée dans la vie active**, sont issues du Panel d'élèves entrés en CP en 2011. Le parcours scolaire des élèves est connu grâce à la mise à jour annuelle de leur situation scolaire. Les souhaits de diplôme sont issus de l'enquête « Jeunes et orientation » qui a été menée de mars à juillet 2023 auprès des élèves du Panel CP 2011 (qu'ils soient encore scolarisés ou non), soit 12 300 élèves. Enfin, le milieu social est connu essentiellement à partir des informations demandées aux familles dans l'enquête Famille 2020. Il s'agit de celui du responsable de l'élève (le père si sa profession est renseignée, la mère ou une autre personne dans les autres cas). Grâce à une pondération spécifique, les élèves sur lesquels portent ces calculs sont représentatifs de l'ensemble des élèves entrés pour la première fois en CP en septembre 2011.

Les données sur la **proportion de jeunes diplômés du supérieur selon le niveau de diplôme le plus élevé atteint par les parents** sont issues de l'enquête Piac 2023 (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), qui a été menée entre septembre 2022 et juillet 2023 dans 31 pays et économies. En France hexagonale, 7 000 personnes âgées de 16 ans à 65 ans ont répondu à l'enquête. Après avoir renseigné un questionnaire biographique, les enquêtés ont effectué une série d'exercices visant à mesurer leur degré de compétences en « littératie », en « numératie » et en résolution adaptative de problèmes. Le questionnaire biographique inclut une question sur le plus haut diplôme atteint par l'enquêté et sur celui atteint par chacun de ses parents.

34 Les différences de parcours entre filles et garçons

Les **écarts de scores entre filles et garçons** sont issus du Panel petite section 2021 (**fiche 20**), des évaluations exhaustives de rentrée réalisées en élémentaire (**fiches 21 et 22**) ainsi qu'au collège et au lycée (**fiches 23 et 24**), et des enquêtes Cedre (**fiches 26 et 27**).

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 indicateurs suivants sont issus d'autres fiches et déclinés en fonction du genre : **le taux d'inscription immédiat** des néo-bacheliers (**fiche 31**) et **la répartition des sortants de formation initiale** (**fiche 38**).

Les **néo-bacheliers** sont les bacheliers ayant obtenu leur baccalauréat lors de la dernière session, parmi lesquels une partie s'inscrit en première année de cursus dans un établissement de l'enseignement supérieur l'année suivant l'obtention du baccalauréat (les titulaires d'une équivalence ou d'une dispense ne sont pas comptabilisés comme nouveaux bacheliers).

35 Les disparités territoriales de parcours et de résultats scolaires

Le milieu social des élèves est résumé par l'**indice de position sociale** (**fiche 32**).

La réussite scolaire est mesurée par **le score moyen obtenu aux évaluations exhaustives** de début de sixième, en français et en mathématiques (**fiches 23 et 24**).

La caractérisation des territoires s'appuie sur une **typologie des communes** qui décrit les communes selon des dimensions liées à leur morphologie et leur éloignement aux villes. Les communes urbaines denses et très denses sont définies à partir de critères portant sur la distribution de la population à l'intérieur des communes (grille de densité), et aussi par le fait qu'elles sont incluses dans l'aire d'attraction d'une ville d'au moins 50 000 habitants (voir la *Note d'Information* n° 19.35 en ligne pour des précisions sur la construction de la typologie et sa mise à jour).

Le **taux de passage** en seconde générale et technologique (GT) est calculé en mettant en regard la situation scolaire des élèves inscrits en troisième à la rentrée $N - 1$ et celle des mêmes élèves à la rentrée N . Il est égal au ratio entre le nombre d'élèves de cette cohorte qui sont en seconde GT à la rentrée N et le nombre d'élèves inscrits en troisième à la rentrée $N - 1$. Le dénominateur prend en compte les orientations vers l'enseignement agricole et l'apprentissage. Le champ exclut les dispositifs Segpa et ULIS.

Méthodologie et définitions

36 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 de début de l'instruction élémentaire obligatoire inscrits dans des structures éducatives (développement éducatif ou enseignement préélémentaire) sont rapportés aux données démographiques d'enfants de la même classe d'âges.

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'âges de l'échantillon en question. Le champ de l'indicateur retient à la fois les dispositifs d'éducation formelle et non formelle (par exemple au sein des associations ou des clubs de sport).

La **maîtrise insuffisante**, telle que mesurée par l'enquête PISA (OCDE), correspond à la proportion de jeunes de 15 ans qui se situent strictement en dessous du niveau 2 sur l'échelle de compétences en culture mathématique, en compréhension de l'écrit ou en culture scientifique définie dans le cadre de cette enquête, c'est-à-dire qui n'ont pas les compétences minimales requises dans chacun des domaines. En ce qui concerne la mesure de la littérature numérique, l'indicateur correspond à la proportion de jeunes inscrits en huitième année d'enseignement obligatoire (depuis le début de l'école élémentaire) qui se situent strictement en dessous du niveau 2 sur l'échelle de compétences en « littératie » numérique de l'enquête Icils (IEA).

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'âges au sein de la population.

37 Les sorties de formation aux faibles niveaux d'études

La **part de sortants de formation initiale peu ou pas diplômés** (soit titulaire au plus du diplôme national du brevet) et la **part des 18-24 ans peu ou pas diplômés 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. Ils ont entre 15 ans et 35 ans.

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.

La **part des 16-25 ans peu ou pas diplômés et qui ne suivent pas de formation** représente la part de ces jeunes qui sont « sans-diplôme » ou possèdent au mieux le diplôme national du brevet, et qui ne sont ni inscrits dans un établissement d'enseignement ni ne se déclarent en situation principale d'études (élève, étudiant ou en stage). Cet indicateur est calculé à partir du recensement qui résulte des cinq enquêtes annuelles précédentes de recensement. Le mode de calcul de cet indicateur a changé à partir du millésime 2021, puisqu'auparavant il n'était pas tenu compte de la déclaration de situation principale d'études. Cette modification a pour effet de réduire la part des jeunes sortants sans diplôme, n'étant donc plus comparable à l'indicateur anciennement calculé. C'est pourquoi, pour comparer le millésime commenté à un millésime antérieur, ce dernier est calculé selon la même méthodologie.

38 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 (en 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 concernant le champ introduits à partir de 2013 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 rétopolées pour tenir compte de ces ruptures de série. À partir du millésime 2024, Mayotte est inclus dans l'enquête Emploi.

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. Les jeunes sortants de formation initiale ont entre 15 ans et 35 ans.

Les comparaisons entre pays sont fondées sur les **enquêtes nationales sur les forces de travail**.

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 bacheliers dans une génération** correspond à la proportion de bacheliers que l'on observerait dans une génération si les individus se comportaient, à chaque âge, de la même façon que les individus se présentant à la session observée (du point de vue des taux de candidature et de réussite à chaque âge).

39 L'insertion professionnelle des jeunes de la voie professionnelle

Le dispositif InserJeunes, porté par la DEPP et la DARES, permet de rendre compte de l'**insertion professionnelle des sortants de formation en voie professionnelle en lycée ou en apprentissage**. Ce dispositif, qui remplace 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). L'académie de Mayotte n'est pas encore couverte par ce dispositif. Dans cette fiche, la voie scolaire concerne les élèves des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et des établissements privés sous contrat relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

Depuis 2022, l'ensemble de l'emploi public est couvert par la DSN. Ainsi, pour les sortants 2022 et les cohortes suivantes, l'insertion professionnelle n'est plus restreinte à l'emploi salarié privé et inclut l'emploi salarié public. Des travaux méthodologiques ont également permis un rapprochement de la définition de l'emploi de celle donnée par le Bureau international du travail (BIT). L'effet sur la mesure de l'emploi salarié privé est faible, d'un point de pourcentage en moyenne.

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 de jeunes toujours en formation en France (y compris les redoublants) l'année scolaire suivante 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.

40 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 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.

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

Méthodologie et définitions

mention contraire, les séries n'ont pas été rétropolées 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.

Niveaux 1 et 2 (anciennement Vbis et VI) : collège.

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) : BUT, 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

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est une nomenclature construite pour produire, dans l'ensemble des pays, des statistiques comparables sur l'enseignement et la formation. Elle a été conçue par l'Unesco au cours des années 1970, puis a été révisée en 1997 et en 2011. En France, le niveau le plus agrégé de la CITE 2011 correspond aux niveaux suivants :

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 : <https://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>

Table des sigles

A

AED	Assistant ou assistante d'éducation
AESH	Accompagnant ou accompagnante d'élèves en situation de handicap
Atsem	Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles

B

BEP	Brevet d'études professionnelles
BIT	Bureau international du travail
BP	Brevet professionnel
BTS	Brevet de technicien supérieur
BUT	Bachelor universitaire de technologie

C

CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
Cedre	Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons
CFA	Centre de formation d'apprentis
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CE1/CE2	Cours élémentaire première année/deuxième année
CM1/CM2	Cours moyen première année/deuxième année
Covid-19	Coronavirus disease 2019
CP	Cours préparatoire
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CRCN	Cadre de référence des compétences numériques

D

DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
	Ministère chargé du travail
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
	Ministère chargé de l'agriculture
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DNB	Diplôme national du brevet
DROM	Département et région d'outre-mer
DSNJ	Direction du service national et de la jeunesse
	Ministère chargé des armées
DUT	Diplôme universitaire de technologie

E

EMC	Enseignement moral et civique
EP	Éducation prioritaire
Epode	Enquête périodique sur l'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
EQTP	Équivalent temps plein
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté

G

GT	Général et technologique
-----------	--------------------------

H

HGGSP	Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (spécialité de terminale générale)
HSA	Heures supplémentaires année

I

Icils	<i>International Computer and Information Literacy Study</i> (Étude internationale en littératie numérique et pensée informatique)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of the Educational Achievement</i> (Association internationale indépendante pour l'évaluation scolaire)
INE	Identifiant national élève
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
IPS	Indice de position sociale
ISAE	Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves
ISOE	Indemnité de suivi et d'orientation des élèves

J

JDC	Journée défense et citoyenneté
------------	--------------------------------

L

LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LLCER	Langues, littérature et civilisations étrangères et régionales (spécialité de terminale générale)
LP	Lycée professionnel
LPO	Lycée polyvalent

M**M1/M2**
MAASAMaster première année/deuxième année
Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-alimentaire
et de la Souveraineté alimentaire**MEN**

Ministère de l'Éducation nationale

MENESRMinistère l'éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche**MESRE**Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de l'Espace**O****OCDE**Organisation de coopération et de développement
économiques**P****PCS**

Professions et catégories socioprofessionnelles

Piaac*Programme for the International Assessment of Adult
Competencies* (Programme pour l'évaluation
internationale des compétences des adultes)**PIB**

Produit intérieur brut

Pirls*Progress in International Reading Literacy Study*
(Programme international de recherche
en lecture scolaire)**PISA***Programme for International Student Assessment*
(Programme international pour le suivi des acquis
des élèves)**PLP**

Professeurs de lycée professionnel

PPA

Parité de pouvoir d'achat

PPS

Projet personnalisé de scolarisation

R**REP/REP+**Réseau d'éducation prioritaire/Réseau d'éducation
prioritaire renforcé**S****Segpa**

Section d'enseignement général et professionnel adapté

SES

Sciences économiques et sociales

SESC

Statut économique, social et culturel

SiaspSystème d'information sur les agents des services publics
(Sous-direction des) systèmes d'information
et des études statistiques**SIES**

Ministère chargé de l'enseignement supérieur

SivisSystème d'information et de vigilance sur la sécurité
scolaire**SNU**

Service national universel

STAV**STI2D**

Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant

Sciences et technologies de l'industrie
et du développement durable (ex-STI)**STL**

Sciences et technologies de laboratoire

STMGSciences et technologies du management
et de la gestion (ex-STG)**STS**

Section de technicien supérieur

T**TIC**Technologies de l'information
et de la communication**Timss***Trends in International Mathematics and Science Study*
(Étude internationale consacrée aux mathématiques
et aux sciences)**TSA**

Trouble du spectre de l'autisme

U**UE**

Union européenne

UEEA

Unité d'enseignement élémentaire autisme

ULIS

Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UPE2AUnité pédagogique pour élèves allophones
nouvellement arrivés**US**

United States

Les publications de la DEPP

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale 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 (2025)

Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en 209 fiches.

📄 Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Figures interactives consultables en ligne.

📅 Édition annuelle.

📖 Ouvrage relié, 468 pages.

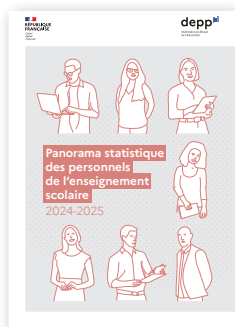


L'Éducation nationale en chiffres (2025)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Édition annuelle. 📅



Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire (2024-2025)

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.

📅 Édition annuelle.

📖 Ouvrage broché, 378 pages.

Filles et garçons sur le chemin de l'égalité (2025)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Édition annuelle. 📅



Tous les contenus sont accessibles gratuitement en ligne et proposent le téléchargement d'un format imprimable et de tableaux de données :

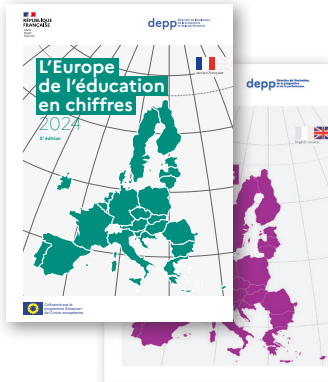
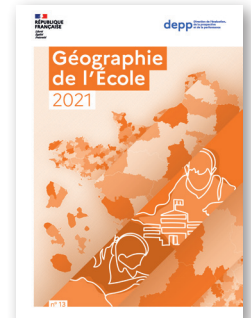
education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

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. 

Ouvrage broché, 108 pages. 

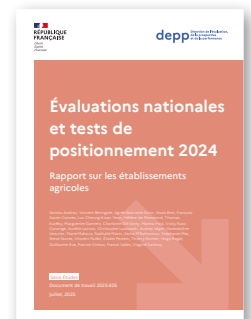


L'Europe de l'éducation en chiffres

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. 

Ouvrage broché, 94 pages. 



Document 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.

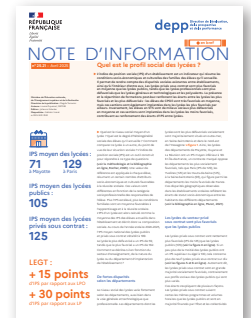


Éducation & formations

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. 



Note 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 chargé de l'éducation nationale 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/EtatEcole2025

- téléchargez l'ouvrage au format PDF ;
- téléchargez les **tableaux et graphiques** de la publication au format Excel.

Retrouvez sur le site web du ministère chargé de l'éducation nationale l'ensemble des **données publiques** couvrant tous les aspects structurels de l'éducation :

- les derniers résultats d'enquêtes ;
- les publications et rapports de référence ;
- 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

- les séries chronologiques de données statistiques sur le système éducatif :

www.education.gouv.fr/series-chronologiques-de-donnees-statistiques-sur-le-systeme-educatif

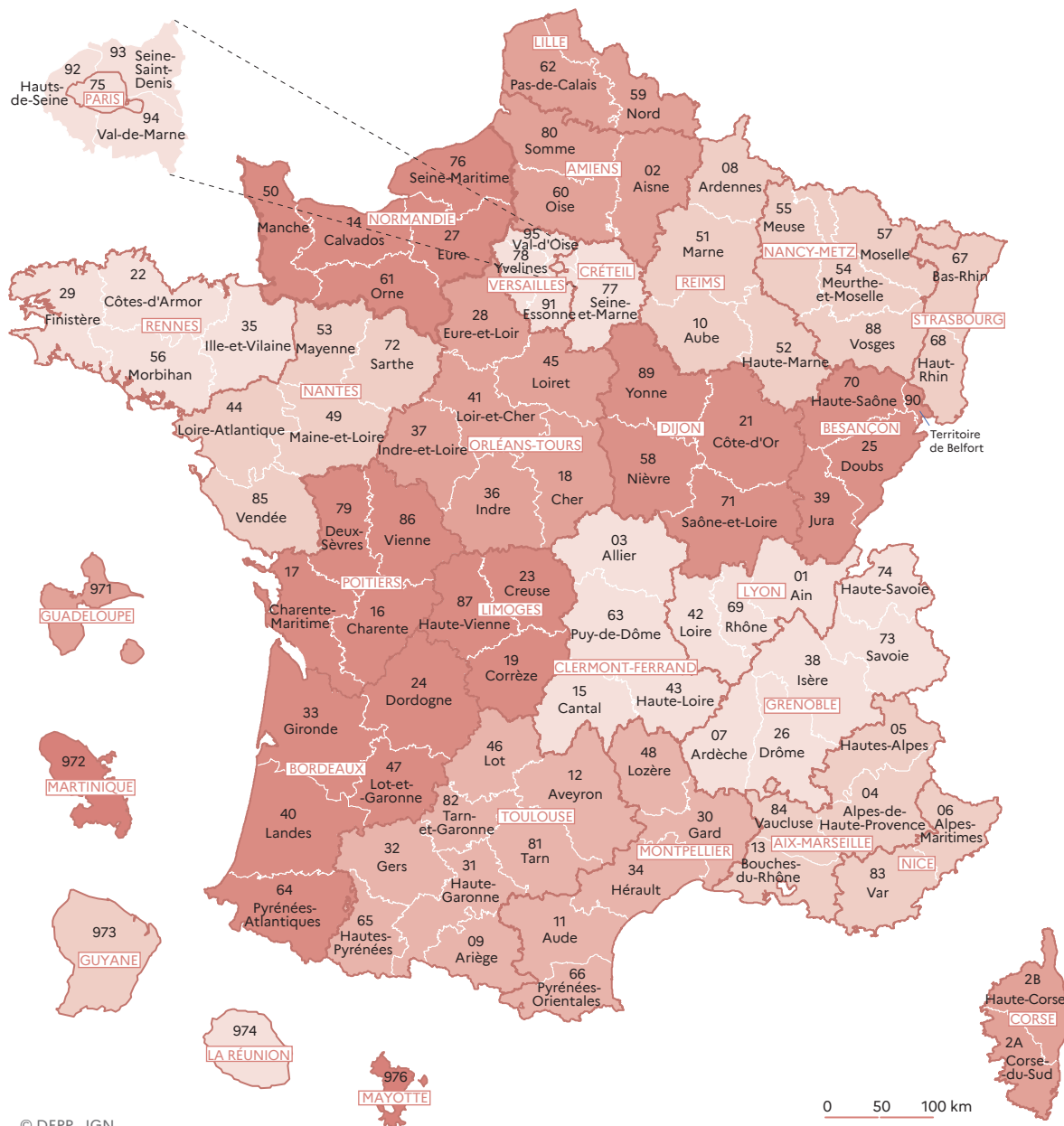
Vous recherchez une information statistique ?

Rendez-vous sur DΣPPaDoc, 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



© 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
 Académie
 Département

L'état de l'École 2025

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 40 fiches synthétiques illustrées par des graphiques, cartes ou tableaux.

Des indicateurs internationaux 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.



ISBN 978-2-11-179456-6
e-ISBN 978-2-11-179457-3



Téléchargeable sur
education.gouv.fr/EtatEcole2025



9 782111 794566