



HAL
open science

ÉDUCATION PRIORITAIRE

Alexia Stéfanou

► **To cite this version:**

Alexia Stéfanou. ÉDUCATION PRIORITAIRE : Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012. Éducation & formations, 2017, Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif, 95, pp.87-106. 10.48464/halshs-01779982 . halshs-01779982

HAL Id: halshs-01779982

<https://shs.hal.science/halshs-01779982>

Submitted on 27 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ÉDUCATION PRIORITAIRE

Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012

Alexia Stéfanou

MEN-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire

La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de faire progresser les élèves dans les établissements les plus défavorisés. Le propos de cet article est, à partir des données du panel d'élèves du second degré initié par la DEPP à la rentrée 2007, de caractériser les élèves ayant été scolarisés en RAR (réseau ambition réussite) et d'analyser leur parcours.

Les élèves ayant effectué leur scolarité dans un collège en RAR cumulent les difficultés sociales et ont un niveau initial plus faible que les élèves n'ayant jamais été scolarisés en RAR. Cependant, leur parcours au collège ne diffère pas en termes de redoublement. C'est au moment de l'orientation en seconde et lors du parcours au lycée que des écarts apparaissent. Les collégiens de RAR s'orientent davantage dans le second cycle professionnel. Ils réussissent moins souvent le brevet des collèges.

En ce qui concerne les compétences en fin de collège, il y a de forts écarts entre les élèves ayant été scolarisés en RAR et les autres qui s'« expliquent » par les écarts en sixième et le milieu social.

Depuis son lancement, au début des années 1980, la politique d'éducation prioritaire a pour objectif de faire progresser les élèves dans les établissements les plus défavorisés, ce qui contribuera à améliorer les résultats du système éducatif et à réduire les inégalités. Cela peut se justifier de deux façons [GARROUSTE et PROST, 2016] : d'une part, de manière pragmatique, pour aider les élèves socialement défavorisés, il paraît simple de toucher les établissements où ils se concentrent par des mesures globales (concernant la taille des classes par exemple), même si elles seront moins ciblées que des mesures individuelles (aide personnalisée aux élèves en difficulté, par exemple) dans l'ensemble des établissements ; d'autre part, certaines recherches suggèrent un effet négatif spécifique de la concentration des élèves en difficulté. Ainsi, un enfant d'ouvrier réussit moins bien quand il est entouré d'enfants d'ouvrier ; cela justifie d'autant plus la nécessité d'agir dans ces établissements¹.

1. Cette approche a cependant été contestée [FÉLOUZIS, FOUQUET-CHAUPRADE *et alii*, 2016] : les politiques d'éducation prioritaire seraient en fait la justification d'une certaine inaction dans la lutte contre la ségrégation.

L'ÉVOLUTION DES DISPOSITIFS D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

L'éducation prioritaire a maintenant une histoire assez longue, marquée par plusieurs inflexions [CIMAP, 2013 ; STÉFANO, 2015]. Elle a été initiée en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Une première relance a eu lieu en 1990 : les ZEP ont alors été ajustées aux programmes de développement social de quartier (DSQ) de la politique de la ville naissante. À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). À la rentrée 2006, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire (ZEP et REP), ont été constitués les 254 réseaux ambition réussite (RAR) et les autres réseaux dits « de réussite scolaire » (RRS). À la rentrée 2011, les RAR sont remplacés par les écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair). À la rentrée 2015, la refondation de l'éducation prioritaire a conduit à un nouveau changement de périmètre ↘ **Encadré 1**. Ainsi, les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) et les réseaux d'éducation prioritaire (REP) sont-ils redéfinis. Un réseau regroupe un collège et les écoles de son secteur. L'importance du réseau est ainsi réaffirmée.

La diversité des appellations renvoie à des mesures très diverses en termes de moyens, de politiques de ressources humaines, de pratiques pédagogiques [CIMAP, 2013 et 2014]. En revanche, même si de larges marges de manœuvre existaient pour les ZEP, les critères de sélection à partir des RAR se sont précisés, en tout cas pour les dispositifs nationaux (RAR, Éclair, REP+), les dispositifs à responsabilité plus locale (RRS) restant moins clairement définis ; toutefois, en 2015, les REP ont été définis par les recteurs sur la base des mêmes indicateurs que les REP+. C'est pourquoi les REP+ actuels sont très majoritairement d'anciens RAR (81,1 %). Ils sont en tout état de cause aussi socialement défavorisés : en 2009, 74,4 % des élèves entrant en sixième en RAR étaient enfants d'ouvriers ou d'inactifs [MEN-DEPP 2010] ; ils sont 74,7 % à l'entrée en sixième des REP+ en 2015 [MENESR-DEPP, 2016]. Le portrait qui a été fait des RAR en 2006 [STÉFANO, 2009] et des Éclair en 2012 [STÉFANO, 2013] pourrait être repris pour les REP+ actuels. Ces collèges accueillant donc une population socialement très défavorisée bénéficient d'effectifs réduits (21,2 élèves par classe en RAR en 2006 contre 24,6 hors éducation prioritaire), mais avec des enseignants nettement moins expérimentés (28 % avaient moins de 30 ans en RAR en 2006 contre 13 % hors éducation prioritaire).

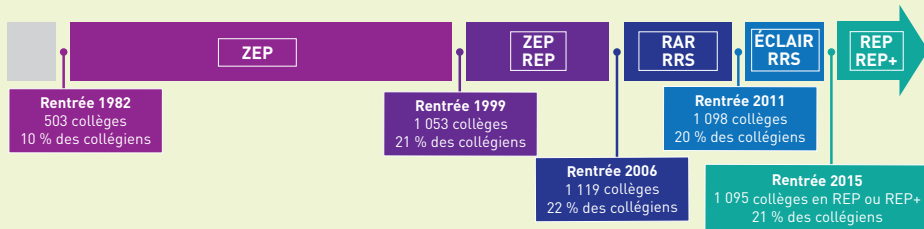
Encadré 1

BRÈVE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

La politique de l'éducation prioritaire a été initiée en 1981 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).

Cette lutte contre l'échec scolaire, englobant les écoles, les collèges et les lycées, devait reposer sur un « projet de zone » cohérent.



À la rentrée 1990, une première relance de l'éducation prioritaire comprend une révision de la carte qui amène une réduction de la taille des zones, un ajustement de certaines d'entre elles à la politique de développement social de quartier (DSQ) de la politique de la ville.

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" et les autres réseaux dits "de réussite scolaire" » [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 » [MENJVA-DGESCO, 2011]. Expérimenté sur 105 établissements, relevant

ou non de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2010 [circulaire n° 2010-096 du 0-/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 » [MENESR-DGESCO, 2014]. L'ensemble des collèges a été analysé à partir de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils ont un impact sur la réussite scolaire : les taux de PCS défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en sixième. À partir de ces données, les recteurs ont conduit, d'octobre à décembre 2014, un dialogue local afin d'identifier, dans le cadre de la nouvelle répartition académique, les futurs collèges et écoles de l'éducation prioritaire. 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.

Sur les 249 collèges RAR à la rentrée 2006, 202 étaient en REP+ à la rentrée 2015 (soit 81,1 %), 36 étaient en REP, 10 avaient fermé et un était sorti de l'éducation prioritaire.

COMMENT ÉVALUER L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

Dans quelle mesure les différents dispositifs d'éducation prioritaire ont-ils été efficaces ? C'est une question délicate par rapport à la spécificité des établissements ciblés, qui nécessite une réflexion méthodologique approfondie. On ne peut se contenter de confronter les performances des élèves en éducation prioritaire aux autres. En effet, les élèves relevant de ce dispositif ont justement été sélectionnés pour leurs difficultés potentielles. De fait, il est normal d'observer des résultats moins bons en ce qui les concerne. Cependant, il existe plusieurs façons de contourner cette question.

On peut être tenté de considérer l'évolution des performances de ces établissements d'éducation prioritaire. Le constat est alors très mitigé. Les évaluations des compétences de base menées de 2007 à 2012 par la DEPP (direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective) révèlent en effet une stagnation des écarts entre les RAR/Éclair et les établissements hors éducation prioritaire à la fin du primaire, une baisse à la fin du collège [STÉFANOÛ, 2013]. BÉNABOU, KRAMARZ et PROST [2004] proposent une variante plus poussée de cette méthode, par différence de différences, aboutissant à un effet non significatif de l'éducation prioritaire des années 1990 sur le parcours des élèves. Cependant, cette comparaison a ses limites, car elle peut ne pas tenir compte de l'évolution des publics accueillis si l'évolution est différente entre les établissements. Or, plusieurs études ont montré que les effectifs des collèges RAR avaient chuté d'une façon très importante, suggérant un évitement croissant de ces établissements, sans doute par les familles les plus exigeantes vis-à-vis de l'école [FACK et GRENET 2013 ; THAUREL-RICHARD et MURAT 2013]. Une autre façon de traiter le problème de sélection est de tenir compte de son caractère partiellement mécanique, en particulier pour les RAR, puisque des seuils en fonction de la proportion d'élèves défavorisés ou en retard ont guidé le choix des établissements. Les établissements se situant sous ces seuils diffèrent peu de ceux qui se trouvent juste au-dessus, les comparer permet de juger de l'effet de la politique mise en œuvre. BEFFY et DAVEZIES [2013] puis CAILLE, DAVEZIES et GARROUSTE [2014] ont utilisé cette méthodologie, estimant un effet non significatif de l'appartenance à un RAR sur les résultats au brevet des collèges. Cependant, cette technique a l'inconvénient de comparer des établissements à la limite des seuils et donc des RAR limites à des établissements généralement RRS. Elle ne permet pas de juger la pertinence du dispositif pour les établissements les plus en difficulté, au cœur du dispositif.

Nous allons nous contenter ici d'une description des performances en éducation prioritaire, avec toutes les limites que nous avons indiquées plus haut quant à l'interprétation causale des résultats. Pour atténuer cet inconvénient, il est fait généralement recours à des techniques d'analyse économétrique pour contrôler le plus de facteurs liés à la réussite scolaire (professions des parents, diplômes, etc.). Cependant, contrôler uniquement les caractéristiques socio-démographiques des élèves ne réduit que partiellement l'écart entre les élèves en éducation prioritaire et les autres [GOUSSÉ et LE DONNÉ, 2015]. C'est en tenant compte du niveau initial des élèves que l'on parvient à mieux prendre en compte les caractéristiques inobservées des élèves en éducation prioritaire, les résultats des élèves selon ce critère se réduisant sensiblement, sans toutefois s'inverser [MEURET, 1994 ; BRIZARD, 1995]. La possibilité de contrôler de façon précise le milieu familial et de connaître, dans le même temps, le niveau initial nous oriente vers une source de données particulièrement intéressante : les panels d'élèves.


La plupart des bases de données, issues des systèmes d'information du ministère ou d'enquêtes spécifiques sur échantillon, permettent de distinguer les établissements selon leur

appartenance à l'éducation prioritaire, et donc les élèves ou les personnels qui s'y trouvent. Il est donc fréquent de trouver cette dimension utilisée pour explorer ces données. Pour avoir un panorama global de la scolarité des élèves en éducation prioritaire, les panels d'élèves sont disponibles. Il s'agit d'enquêtes spécifiques que la DEPP mène régulièrement pour suivre le parcours des élèves, en recueillant de nombreuses informations sur la situation familiale des élèves, mais aussi des évaluations cognitives ou non cognitives. Les panels sont riches, mais sur échantillon et d'une périodicité espacée : 2007 et 1995 pour les deux derniers panels au début du secondaire ; 2011 et 1997 pour les deux derniers panels à l'entrée du CP.

Pour avoir la description la plus fine possible des élèves d'éducation prioritaire, nous avons choisi d'utiliser le panel 2007 (tirant parti du fait que les élèves de RAR avaient été surreprésentés dans l'échantillon, ce qui renforce les possibilités d'analyse).

Dans un premier temps, nous allons caractériser les élèves de sixième selon le lien avec l'éducation prioritaire. Nous décrivons ensuite cette population à l'entrée en sixième, en termes de milieu social et de parcours scolaire au primaire. Nous étudierons le parcours de ces élèves au collège et au début du second cycle. Nous examinerons enfin leurs résultats scolaires en fin de collège (réussite au brevet des collèges, performances à des évaluations standardisées, orientation en seconde générale et technologique) en tenant compte du profil particulier de ces élèves.

LES COLLÉGIENS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE ENTRANT EN SIXIÈME À LA RENTRÉE 2007

À la rentrée 2007, près de 4 % des élèves de sixième sont scolarisés dans un collège RAR et un peu plus de 11 % dans un collège RRS  **Tableau 1**. Cependant, tous ces élèves ne resteront pas en éducation prioritaire durant la totalité de leur scolarité au collège. Afin de décrire au mieux les effets potentiels de ce dispositif, nous avons construit une typologie des élèves selon la durée de leur parcours en éducation prioritaire. En effet, si un élève a quitté son collège RAR en cours de sixième ou en passant en cinquième, il est peu pertinent de vouloir relier sa scolarité à ce dispositif. Par ailleurs, les élèves qui quittent l'éducation prioritaire ou au contraire qui y arrivent constituent une population particulière, qu'il est intéressant d'isoler. Ainsi, environ 3 % des élèves de sixième à la rentrée 2007 ont toujours été scolarisés dans un collège RAR de la

 **Tableau 1** Passage des élèves en éducation prioritaire

| | Scolarité de 2007 à 2011 | | | | | Ensemble |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------|---------------|------------|---------------------------|--------------|
| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non- réponse ¹ | |
| Élèves scolarisés en sixième | | | | | | |
| dans un collège RAR | 2,7 | 0 | 0 | 0,8 | 0,2 | 3,7 |
| dans un collège RRS | 0 | 8,9 | 0 | 2,1 | 0,4 | 11,4 |
| dans un collège hors EP | 0 | 0 | 79,6 | 2,3 | 3,0 | 84,9 |
| Ensemble | 2,7 | 8,9 | 79,6 | 5,2 | 3,6 | 100,0 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

1. Les élèves n'ayant pas d'établissement rempli en 2008-2009 ou 2009-2010 ou 2010-2011 sont comptabilisés ici. Il est impossible de les mettre dans une autre catégorie.

Lecture : à la rentrée 2007, 3,7 % des élèves du panel étaient scolarisés en sixième dans un collège RAR ; 2,7 % des élèves ont été scolarisés durant quatre ans en RAR.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

rentrée 2007 à la rentrée 2010, la fin de la scolarité en collège pour les élèves « à l'heure » (soit près des trois quarts des élèves qui se trouvaient déjà en RAR en sixième). Un peu moins de 9 % des élèves de sixième ont passé toute leur scolarité en RRS. Ils sont près de huit sur dix à n'avoir jamais été scolarisés dans un collège RAR ou RRS (79,6 %). À cela, il faut ajouter 5 % d'élèves qui sont passés par des établissements relevant de l'éducation prioritaire et par d'autres n'en relevant pas et 4 % pour lesquels un défaut d'information ne permet pas de déterminer précisément leur parcours (souvent c'est le dernier établissement fréquenté qui manque).

Les élèves de RAR cumulent les difficultés sociales

Du fait des critères de sélection des établissements en RAR, il est logique de constater que les élèves qui en relèvent sont beaucoup plus souvent enfants d'ouvriers ou d'inactifs, principale information sur le milieu social des élèves dans la plupart des bases de données du ministère de l'éducation nationale. Mais les données du panel montrent que les difficultés sociales des élèves de RAR et de RRS ne se limitent pas à cette variable. Les élèves d'éducation prioritaire, en particulier ceux de RAR, cumulent des caractéristiques généralement associées négativement à la réussite scolaire.

Ainsi, on le sait depuis longtemps, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR (que l'on appellera dans la suite pour simplifier « élèves de RAR ») ont plus de difficultés sociales que ceux qui n'ont jamais été scolarisés en RAR (« élèves hors de l'éducation prioritaire »). En effet, 69 % des élèves de RAR sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs contre 57 % en RRS et 31,3 % des élèves hors EP ↘ **Tableau 2**. Les élèves qui ont alterné éducation prioritaire et établissements hors éducation prioritaire sont dans une situation intermédiaire, mais ressemblent plutôt aux élèves toujours restés en éducation prioritaire (57 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs) et ceux pour lesquels il y a un défaut d'information sont assez proches des élèves hors éducation prioritaire, tout en étant moins favorisés (42 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs).

Cette hiérarchie se retrouvera sur la plupart des variables caractérisant le niveau de vie des élèves. Près de deux élèves de RAR sur trois sont boursiers contre un sur cinq hors éducation prioritaire. Les mères de famille des élèves de RAR sont moins souvent actives que les autres : ainsi, seules quatre sur dix occupent un emploi contre plus de trois quarts de celles dont les enfants ont été scolarisés quatre ans hors EP. Les familles des élèves de RAR ont un revenu moindre : 54,9% de ces élèves se trouvent dans le quart le plus pauvre de la population contre 20,3 % pour les élèves scolarisés hors éducation prioritaire.

Les fratries des élèves de RAR sont plus grandes : près d'un élève sur deux en RAR fait partie d'une fratrie de quatre enfants ou plus, contre un peu moins de un sur cinq de ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Or les élèves de RAR, malgré une fratrie plus nombreuse, vivent dans des logements plus petits : pour 20,3 %, il fait moins de 4 pièces, contre 8,9 % hors éducation prioritaire.

Les élèves de RAR disposent aussi d'un capital culturel moins important : 12,2 % de ces élèves ont plus de 100 livres chez eux, contre 43,9 % de ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Les parents des élèves de RAR sont moins diplômés : 53,3 % des mères de ces élèves ont un diplôme inférieur au brevet, contre 19,0 % pour les élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Pour les pères, les pourcentages sont respectivement de 41,1 % et 17,1 %.

Enfin, un élève de RAR sur deux parle toujours français à la maison contre plus de huit élèves sur dix n'ayant pas été scolarisés quatre ans hors EP. Les parents des élèves de RAR sont aussi plus souvent de nationalité étrangère.

Tableau 2 Caractéristiques sociodémographiques des élèves selon leur passage en éducation prioritaire

| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non-retrouvés |
|--|--------------|--------------|---------------|--------|---------------|
| PCS du responsable¹ | | | | | |
| Très favorisée | 3,3 | 9,3 | 24,5 | 7,4 | 15,7 |
| Favorisée | 5,8 | 10,7 | 14,0 | 7,6 | 8,0 |
| Moyenne | 18,0 | 24,6 | 28,0 | 23,3 | 24,2 |
| Défavorisée | 68,6 | 52,9 | 31,6 | 57,4 | 41,8 |
| Non-réponse | 4,3 | 2,5 | 1,9 | 4,3 | 10,3 |
| Mère active | 40,9 | 61,7 | 77,9 | 55,1 | 54,7 |
| Perception d'une bourse¹ | 66,3 | 41,5 | 18,0 | 49,2 | 32,4 |
| Niveau de vie (revenu disponible par unité de consommation) | | | | | |
| Premier quartile | 54,9 | 36,8 | 20,3 | 44,8 | 31,3 |
| Deuxième quartile | 26,1 | 32,2 | 28,5 | 27,9 | 25,8 |
| Troisième quartile | 6,1 | 14,8 | 20,3 | 11,6 | 15,0 |
| Quatrième quartile | 3,2 | 9,9 | 25,2 | 8,1 | 19,7 |
| Inconnu | 9,7 | 6,3 | 5,7 | 7,6 | 8,2 |
| Taille de la famille | | | | | |
| Enfant unique | 6,5 | 7,1 | 8,5 | 8,6 | 7,9 |
| Deux enfants | 18,6 | 29,6 | 41,7 | 23,4 | 27,3 |
| Trois enfants | 25,4 | 29,9 | 31,0 | 27,1 | 27,4 |
| Quatre enfants ou plus | 49,5 | 33,4 | 18,8 | 40,9 | 37,4 |
| Élèves vivant dans 3 pièces ou moins | 20,3 | 15,1 | 8,9 | 18,5 | 18,5 |
| Il y a plus de 100 livres à la maison | 12,2 | 24,2 | 43,9 | 20,2 | 30,6 |
| Diplôme de la mère | | | | | |
| Inférieur au brevet | 53,3 | 36,4 | 19,0 | 40,3 | 29,4 |
| BEP - CAP | 18,2 | 25,8 | 26,3 | 24,7 | 24,0 |
| Baccalauréat | 7,9 | 14,5 | 17,9 | 11,2 | 13,7 |
| Bac + 2 | 3,2 | 8,1 | 17,6 | 5,9 | 11,1 |
| Bac + 3 | 1,5 | 4,9 | 13,8 | 3,8 | 8,6 |
| Diplôme inconnu | 15,9 | 10,3 | 5,4 | 14,1 | 13,2 |
| Diplôme du père | | | | | |
| Inférieur au brevet | 41,1 | 30,2 | 17,1 | 27,7 | 22,2 |
| BEP - CAP | 18,5 | 28,5 | 30,5 | 25,1 | 19,7 |
| Baccalauréat | 6,5 | 9,3 | 12,2 | 8,3 | 9,2 |
| Bac + 2 | 2,6 | 5,3 | 10,9 | 4,4 | 7,3 |
| Bac + 3 | 1,7 | 5,1 | 14,7 | 4,9 | 13,4 |
| Diplôme inconnu | 29,6 | 21,6 | 14,6 | 29,6 | 28,2 |
| Élèves parlant toujours français à la maison | 49,8 | 68,3 | 81,5 | 66,7 | 64,6 |
| Mère née française | 51,8 | 65,1 | 85,2 | 63,4 | 65,3 |
| Père né français | 39,5 | 55,4 | 76,4 | 51,1 | 53,3 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 3,3 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont des parents de PCS très favorisée.

1. La source des données est l'enquête Famille du panel, exceptées les variables concernées par cette note, pour lesquelles la source est administrative.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont un niveau initial plus faible

Six élèves de RAR sur dix sont scolarisés dans un collège situé dans une zone urbaine sensible (ZUS) contre 2,1 % de ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP ↘ **Tableau 3**. Cela illustre une nouvelle fois la cohérence importante (sans être complète) entre l'éducation prioritaire et la politique de la ville. À la rentrée 2015, neuf collèges REP+ sur dix sont situés à moins de 300 mètres d'un quartier prioritaire [ONPV, 2016].

Les élèves des collèges RAR sont plus en retard en sixième que ceux des autres collèges. Ainsi plus d'un tiers de ces élèves ont un an de retard en sixième contre moins de 15 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP.

Il existe une relation forte, mais partielle entre la situation au collège et celle en fin de primaire, en termes d'appartenance à l'éducation prioritaire. Près de huit élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR sur dix viennent d'une école RAR, contre moins de 1 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP ↘ **Tableau 4**.

Les élèves issus d'une école RAR sont plus défavorisés socialement que les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR qui ne viennent pas d'une école RAR.

Les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR et venant d'une école RAR sont plus « à l'heure » que les autres (respectivement 63,5 % et 57,3 %). Et ils sont à la fois moins en retard (respectivement 35,4 % et 40,7 %) et moins en avance (respectivement 1,1 % et 1,9 %). Cependant, parmi les élèves qui se sont présentés à la session 2011 du DNB, les élèves ne venant pas d'une école RAR ont mieux réussi (respectivement 79,9 % et 75,1 %).

Les élèves du Panel ont participé à une épreuve d'évaluation standardisée à la fin de l'année scolaire de sixième et à la fin de celle de troisième [BEN-ALI et VOUREC'H, 2015]. Les tests cognitifs s'articulent autour de cinq épreuves : mémoire encyclopédique (Lexis), mathématiques, traitement de phrases lacunaires (TPL), lecture silencieuse (LS) et raisonnement sur carte de Chartier (RCC).

Plus de la moitié des élèves de RAR se trouvent en sixième dans le quart de la population qui a eu les scores les plus faibles à l'évaluation standardisée de mathématiques. C'est le cas du tiers de ceux qui ont été scolarisés quatre ans en RRS et d'un cinquième de ceux qui ont été scolarisés quatre ans hors EP ↘ **Figure 1**. Réciproquement, parmi le quart les plus faibles 2,9 % ont été scolarisés quatre ans en RAR, 9,1 % ont été scolarisés quatre ans en RRS et 83,5 % ont été scolarisés quatre ans hors EP. À l'inverse, parmi le quart des élèves ayant eu les scores les plus forts à l'évaluation standardisée de mathématiques, 0,7 % ont été scolarisés quatre ans en RAR, 4,8 % ont été scolarisés quatre ans en RRS et 92,1 % ont été scolarisés quatre ans hors EP.

Ce constat est le même pour les quatre autres scores ainsi que pour les évaluations nationales à l'entrée en sixième en mathématiques et en français. Ces moindres performances sont en partie le résultat des difficultés socio-économiques évoquées plus haut. Elles peuvent être aussi la conséquence d'autres difficultés non prises en compte par les variables disponibles. Elles sont aussi le signe que la politique d'éducation prioritaire dans le premier degré n'a pas réussi à combler les écarts entre les populations. Il faudra dans la suite en tenir compte pour juger des écarts entre élèves au collège.

↳ **Tableau 3** Caractéristiques scolaires à l'entrée en sixième des élèves selon leur passage en éducation prioritaire

| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non-retrouvés |
|-------------------------------------|--------------|--------------|---------------|--------|---------------|
| Âge à l'entrée en sixième | | | | | |
| Retard de 2 ans ou plus | 2,4 | 1,2 | 0,5 | 3,5 | 8,4 |
| Retard de 1 an | 34,2 | 22,9 | 14,1 | 34,1 | 37,4 |
| « À l'heure » | 62,1 | 73,6 | 81,4 | 60,4 | 52,4 |
| En avance | 1,3 | 2,3 | 3,7 | 2,0 | 1,8 |
| Collège en ZUS | 60,6 | 30,5 | 2,1 | 36,3 | 13,1 |
| Élèves issus d'une école RAR | 78,6 | 2,3 | 0,6 | 25,1 | 11,4 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 2,4 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont deux ans de retard ou plus à l'entrée en sixième.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

↳ **Tableau 4** Comparaison des élèves selon leur passage par le dispositif RAR dans le premier et le second degré

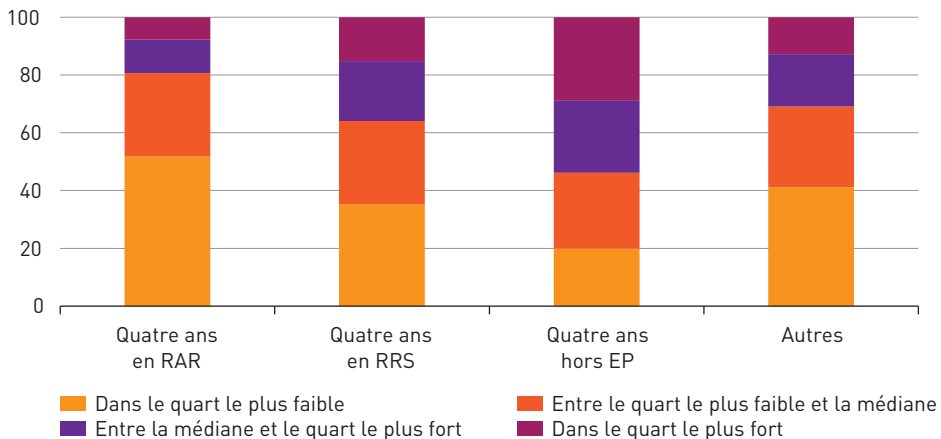
| Élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR | ... non issus d'une école RAR | ... issus d'une école RAR |
|---|-------------------------------|---------------------------|
| Enfants d'ouvriers et d'inactifs | 56,9 | 61,3 |
| Élèves boursiers | 58,5 | 68,4 |
| Habitant en ZUS | 49,5 | 63,6 |
| Retard de 2 ans ou plus | 3,0 | 2,2 |
| Retard de 1 an | 37,7 | 33,2 |
| « À l'heure » | 57,3 | 63,5 |
| En avance | 1,9 | 1,1 |
| Taux de réussite au DNB 2011 | 79,9 | 75,1 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 56,9 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR et qui n'étaient pas dans une école RAR sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs. C'est le cas de 61,3 % de ceux qui étaient dans une école RAR.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

↳ **Figure 1** Proportions d'élèves selon le score à l'évaluation de mathématiques et la scolarité en éducation prioritaire (en %)



Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 7,7% des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont un score à l'évaluation de mathématiques qui se situe dans le quart de la population qui a eu les scores les plus forts.

LE PARCOURS DES COLLÉGIENS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Le parcours des élèves d'éducation prioritaire au collège ne diffère pas nettement des autres, en termes de redoublement. C'est au moment de l'orientation en seconde et lors du parcours au lycée que les écarts vont apparaître.

Les élèves de RAR redoublent leur sixième légèrement plus que les autres : 4,5 % des élèves ayant effectué quatre ans en RRS ou hors EP redoublent leur sixième contre près de 6 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ↘ **Tableau 5**. Mais les pourcentages de redoublants de cinquième, quatrième et troisième sont du même ordre, que les élèves aient effectué leur scolarité en éducation prioritaire ou non. Par exemple, 2,7 % des élèves de RAR redoublent leur quatrième contre 2,5 % des élèves ayant effectué quatre ans en RRS et 3,0 % des élèves hors EP. Ceci s'explique en partie par le fait que les élèves de RAR sont dès l'entrée en sixième plus en retard que les autres et que, malgré leurs difficultés scolaires, on leur propose moins souvent le redoublement.

Notons que les élèves qui ont alterné passage en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire redoublent sensiblement plus que les autres, en sixième, en cinquième et en quatrième.

Les élèves d'éducation prioritaire changent peu de collège au cours de leur scolarité

Les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ou en RRS changent moins de collège que ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP. À chaque nouvelle rentrée scolaire, moins de 2 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont changé de collège (tout en restant en RAR) contre entre 5 % et 10 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP, selon les classes. C'est pour la catégorie « autres » que les changements d'établissements sont les plus fréquents, puisque ces élèves ont passé au moins une année en éducation prioritaire et une année hors éducation prioritaire, ce qui induit mécaniquement au moins un changement d'établissement et pour la catégorie « non-retrouvés » puisqu'il manque au moins une année dans la scolarité de ces élèves.

Tous les élèves ayant effectué quatre ans en RAR ou en RRS ont effectué leur scolarité entièrement dans un établissement public. En effet, il n'y a pas d'établissements privés en RRS et les collèges privés RAR n'étant pas assez nombreux (onze), ils n'ont pas été pris en compte. Plus de deux élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP sur trois ont été scolarisés quatre ans dans un collège public et plus d'un élève sur cinq dans un collège privé.

Trois ans après leur entrée en sixième, 86 % des élèves ayant passé quatre ans hors éducation prioritaire sont scolarisés en troisième contre 82 % pour ceux qui ont passé ces quatre ans en RAR. Le passage en SEGPA est plus fréquent en RAR (8 % contre 2 % hors EP). Les proportions d'élèves en retard sont assez proches dans les différentes catégories, sauf pour les élèves « autres » dont on a dit qu'ils redoublaient plus souvent et ceux de la catégorie « non-retrouvés ». Cette dernière catégorie regroupe, par construction, les élèves qui n'ont pas été retrouvés. En effet, il y a une minorité d'élèves dont on ne connaît pas le dernier établissement fréquenté (dans quelques cas, sans doute peu nombreux, cela pourrait être un établissement d'éducation prioritaire et ils devraient être dans la catégorie « autres »). Il peut s'agir d'attrition « naturelle » (décès, départ à l'étranger, arrêt des études), mais aussi d'un dysfonctionnement lors de la récupération d'information sur les élèves.

Tableau 5 Parcours scolaire des élèves au collège selon leur passage par l'éducation prioritaire

| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non-retrouvés |
|--|--------------|--------------|---------------|--------|---------------|
| Redoublement | | | | | |
| Sixième en 2008-2009 | 5,7 | 4,8 | 4,1 | 8,9 | 5,6 |
| Cinquième en 2009-2010 | 1,3 | 2,1 | 2,4 | 3,6 | 1,4 |
| Quatrième en 2010-2011 | 2,8 | 2,5 | 3,4 | 5,1 | 1,0 |
| Troisième en 2011-2012 | 4,0 | 4,4 | 3,9 | 4,8 | 0,0 |
| Changement de collèges entre... | | | | | |
| 2007-2008 et 2008-2009 | 1,3 | 1,3 | 5,5 | 30,2 | 47,0 |
| 2008-2009 et 2009-2010 | 1,6 | 1,9 | 7,2 | 39,5 | 45,6 |
| 2009-2010 et 2010-2011 | 1,9 | 2,7 | 9,7 | 42,9 | 35,2 |
| Passage par le privé | | | | | |
| 4 ans dans un collège public | 100,0 | 100,0 | 71,2 | 79,3 | 0 |
| 1 an dans un collège privé | 0 | 0 | 3,2 | 10,7 | 30,1 |
| 2 ans dans un collège privé | 0 | 0 | 2,3 | 5,8 | 37,6 |
| 3 ans dans un collège privé | 0 | 0 | 1,8 | 4,2 | 32,3 |
| 4 ans dans un collège privé | 0 | 0 | 21,5 | 0 | 0 |
| Situation en 2008-2009 | | | | | |
| Cinquième | 86,5 | 90,7 | 93,4 | 82,2 | 56,2 |
| Situation en 2009-2010 | | | | | |
| Quatrième | 84,9 | 88,4 | 90,9 | 77,3 | 27,9 |
| Situation en 2010-2011 | | | | | |
| Troisième | 81,8 | 85,7 | 86,1 | 71,3 | 11,8 |
| SEGPA | 8,1 | 4,8 | 2,3 | 7,6 | 0,5 |
| Quatrième | 9,6 | 9,3 | 9,8 | 16,0 | 2,9 |
| Non renseignée | 0 | 0 | 0 | 0 | 84,0 |
| Situation en 2011-2012 | | | | | |
| Seconde GT | 41,0 | 49,6 | 59,3 | 28,7 | 3,9 |
| Seconde professionnelle | 25,4 | 22,6 | 14,7 | 20,3 | 1,7 |
| Première année de CAP | 13,6 | 9,9 | 8,2 | 17,2 | 1,1 |
| Troisième | 12,8 | 13,1 | 13,1 | 18,3 | 2,4 |
| Non renseignée | 3,7 | 3,3 | 2,6 | 9,0 | 86,3 |
| Situation en 2012-2013 | | | | | |
| Première GT | 31,7 | 40,4 | 51,4 | 20,9 | 3,7 |
| <i>dont première S</i> | 9,0 | 14,0 | 22,9 | 7,2 | 1,8 |
| <i>dont première L</i> | 3,4 | 4,5 | 5,2 | 2,6 | 0,8 |
| <i>dont première ES</i> | 6,3 | 8,4 | 12,1 | 4,3 | 0,2 |
| Seconde GT | 9,0 | 9,5 | 9,1 | 7,6 | 1,7 |
| Première année de CAP | 6,1 | 4,0 | 3,8 | 7,3 | 1,6 |
| Deuxième année de CAP | 11,2 | 9,0 | 7,7 | 13,3 | 3,5 |
| Seconde professionnelle | 9,1 | 8,8 | 7,6 | 10,5 | 1,1 |
| Première professionnelle | 19,9 | 19,7 | 13,5 | 16,1 | 1,7 |
| Non renseignée | 12,5 | 8,0 | 6,4 | 23,0 | 86,3 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 86,5 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR étaient en cinquième en 2008-2009. C'était le cas de 90,7 % de ce ceux qui ont été scolarisés quatre ans en RRS et 93,4 % de ceux qui ont été scolarisés quatre ans hors EP.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Les collégiens de RAR s'orientent davantage dans le second cycle professionnel

Environ quatre élèves de RAR sur dix sont en seconde générale et technologique quatre années scolaires après leur sixième contre six sur dix élèves ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Les élèves de RAR vont plus souvent dans la voie professionnelle : 25,4 % en seconde professionnelle et 13,6 % en CAP (contre respectivement 14,7 % et 8,2 % hors EP). La part des situations non renseignées augmente un peu, sans doute du fait de sorties du système éducatif plus fréquentes après la troisième.

Environ un élève de RAR sur trois est en première générale et technologique cinq années scolaires après leur sixième contre près d'un élève sur deux ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Parmi les élèves venant de RAR en première générale et technologique, 28 % se trouvent en première S, la plus demandée, contre 44 % pour ceux qui viennent d'un collège hors éducation prioritaire.

Si les élèves de RAR restent surreprésentés en CAP (17,3 % contre 11,5 % pour ceux qui ne sont pas passés par l'éducation prioritaire) et en deuxième année de baccalauréat professionnel (19,9 % contre 13,5 %), la différence est moins marquée en seconde professionnelle (9,1 % contre 7,6 %) : sans doute parce qu'une partie des élèves en retard hors EP a été orientée vers la voie professionnelle. La proportion de situations non renseignées augmente encore, en particulier en RAR, rendant compte sans doute de sorties du système éducatif.

Les élèves qui n'ont fait qu'une scolarisation partielle en éducation prioritaire connaissent une scolarité dans le second cycle différente de ceux qui sont toujours restés en RAR : ils sont à peine un cinquième à la rentrée 2012 à se trouver en première générale et technologique et près d'un quart n'ont pas été retrouvés, signe possible d'une fin d'étude précoce.

Ce constat est classique : les élèves de RAR, plus en retard dans leur cursus, redoublent moins que les élèves qui ne sont pas en RAR, mais ils sont un peu plus souvent orientés vers les filières professionnelles à l'issue de la troisième. Cependant, ces différences d'orientation peuvent être en partie le résultat de différences de compétences. Nous reprendrons donc cette analyse après avoir étudié les compétences des différentes catégories d'élèves.

LES COLLÉGIENS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE RÉUSSISSENT MOINS SOUVENT LE BREVET DES COLLÈGES

Les résultats au diplôme national du brevet (DNB) nous donnent une première indication de ces différences de compétences. La session 2011 du DNB correspond à celle à laquelle un élève entré en sixième à la rentrée 2007 participe s'il n'a pas redoublé. À la session 2011 du DNB, un peu plus de trois collégiens sur quatre de RAR et qui se sont présentés au DNB ont été admis contre près de neuf collégiens sur dix ayant été scolarisés quatre ans hors EP

↳ [Tableau 6.](#)

Sur l'ensemble des élèves de sixième en 2007-2008, près de trois élèves de RAR sur quatre se sont présentés à la session 2011 du DNB. Un peu plus de la moitié obtiennent le DNB. Pour les élèves n'ayant pas été scolarisés quatre ans hors EP, les pourcentages sont respectivement de 84,9 % et de 74,9 %. Le taux de présence au DNB inférieur en RAR tient au fait que ces élèves arrivent moins souvent en trois ans en troisième, mais il s'explique aussi par le fait que 91,5 % seulement des élèves de troisième en RAR se présentent au DNB contre 97,4 % hors EP.

Tableau 6 Résultats aux examens selon le passage en éducation prioritaire

| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non-retrouvés |
|--|--------------|--------------|---------------|-------------|---------------|
| Brevet 2011 | | | | | |
| Mention TB | 2,9 | 5,2 | 9,4 | 2,9 | 0 |
| Mention B | 10,2 | 13,2 | 20,2 | 9,4 | 0 |
| Mention AB | 20,0 | 22,6 | 29,2 | 20,3 | 43,8 |
| Sans mention | 43,0 | 38,4 | 30,6 | 39,1 | 31,3 |
| Taux de réussite | 76,1 | 79,4 | 89,4 | 71,7 | 75,1 |
| Moyenne aux épreuves écrites | 8,0 | 8,9 | 10,6 | 8,5 | 9,2 |
| Moyenne à l'épreuve écrite de français | 8,6 | 9,6 | 11,0 | 10,9 | 9,5 |
| Moyenne à l'épreuve écrite de mathématiques | 6,5 | 7,5 | 10,0 | 7,1 | 8,9 |
| Moyenne à l'épreuve écrite d'histoire-géographie | 8,9 | 9,4 | 10,8 | 9,0 | 9,1 |
| Moyenne au contrôle continu | 12,0 | 12,4 | 13,2 | 11,4 | 11,2 |
| % d'élèves présents au DNB 2011 / élèves de troisième | 91,5 | 94,6 | 97,4 | 82,2 | 20,6 |
| % d'élèves présents au DNB 2011 / élèves de sixième | 74,8 | 81,1 | 84,9 | 58,8 | 95,8 |
| % d'élèves reçus au DNB 2011 / élèves de sixième | 57,0 | 64,5 | 74,9 | 42,0 | 1,8 |
| Brevet 2012 | | | | | |
| Mention TB | 0 | 0 | 0,2 | 0 | 0 |
| Mention B | 1,9 | 2,9 | 3,0 | 1,8 | 0 |
| Mention AB | 6,2 | 12,9 | 21,1 | 13,6 | 0 |
| Sans mention | 46,3 | 44,3 | 50,6 | 43,4 | 100,0 |
| Taux de réussite | 54,5 | 60,1 | 74,9 | 58,8 | 100,0 |
| % d'élèves reçus aux DNB 2011 et 2012 / élèves de sixième | 62,3 | 70,9 | 82,5 | 49,6 | 1,9 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Lecture : 2,9 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont obtenu la mention TB au DNB 2001. C'est le cas de 5,2 % ce ceux qui ont été scolarisés quatre ans en RRS et de 9,4 % de ceux qui ont été scolarisés quatre ans hors EP.
Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Jusqu'à la session 2016, le diplôme national du brevet (DNB) comprenait un examen écrit de trois épreuves (français, mathématiques et histoire-géographie-éducation civique), un contrôle en cours de formation et, depuis la session 2012, un oral d'histoire des arts.

Les moyennes des notes obtenues aux épreuves écrites des élèves ayant effectué quatre ans de leur scolarité en RAR sont inférieures d'environ deux points en français et en histoire-géographie et de trois points en mathématiques, à celles des élèves n'ayant pas été scolarisés quatre ans en RAR et en RRS. Cependant, les écarts sont plus faibles pour le contrôle en cours de formation.

À la session 2012 du DNB, six collégiens de RAR qui se sont présentés au DNB sur dix ont été admis contre près de trois collégiens sur quatre ayant été scolarisés quatre ans hors EP.

Au total, sur l'ensemble des élèves de sixième en 2007-2008, plus de six élèves de RAR sur dix ont été reçus au DNB (aux sessions 2011 ou 2012). C'est le cas d'un peu plus de huit élèves sur dix ayant été scolarisés quatre ans hors EP. Les écarts se sont réduits en prenant en compte les élèves ayant une scolarité plus longue au collège.

ÉVOLUTION DES ACQUIS COGNITIFS DES COLLÉGIENS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

De forts écarts de compétences en fin de collège selon l'éducation prioritaire

Les élèves du Panel ont participé en fin de troisième à une évaluation standardisée avec des épreuves comparables à celles passées à la fin de l'année scolaire de sixième. Grâce à des techniques psychométriques spécifiques, les scores de troisième ont été « accrochés » à ceux de sixième et les résultats peuvent être comparés [BEN-ALI et VOURECH, 2015].

Les élèves de RAR sont 2,5 fois plus représentés dans le quart des élèves les plus faibles aux évaluations standardisées de troisième que dans la population totale : en moyenne 55 % contre plus de 22 % ↘ **Tableau 7**. Les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RRS sont une fois et demie plus représentés dans le quart des élèves les plus faibles aux évaluations standardisées que dans la population (37 %).

BEN-ALI et VOURECH [2015] distinguent deux catégories de compétences. La première regroupe le traitement des phrases lacunaires, la lecture silencieuse et le raisonnement sur cartes à jouer, compétences plus généralistes, que les auteurs opposent aux mathématiques et à la mémoire encyclopédique, compétences plus scolaires. Les écarts entre les élèves de RAR et les autres tendent à être importants pour ces deux dernières épreuves : six élèves sur dix de RAR sont dans le quart le moins performant en mathématiques et en mémoire encyclopédique contre la moitié dans l'épreuve d'intelligence globale (RCC).

En utilisant le score moyen (rappelons que la moyenne a été fixée à 0 pour les élèves de sixième avec un écart-type de 1), on peut donner une autre image de ces écarts et surtout de leur évolution entre la sixième et la troisième. À la fin de la sixième, en mémoire encyclopédique, les élèves hors éducation prioritaire se situent à 10 % d'écart-type au-dessus de la moyenne, tandis que ceux de RAR sont à 82 % d'écart-type en dessous ↘ **Tableau 8**. À la fin de la troisième, les élèves hors éducation prioritaire sont à 108 % d'écart-type au-dessus de la moyenne, alors que les élèves de RAR sont toujours légèrement en dessous de la moyenne. En d'autres termes, les élèves de RAR en fin de troisième ont donc un niveau légèrement inférieur aux élèves de sixième hors éducation prioritaire. Ce constat se retrouve dans tous les exercices, mais il est plus net dans les deux épreuves les plus scolaires, les mathématiques et la mémoire encyclopédique.

↘ **Tableau 7** Proportion d'élèves dans le quart le plus faible des résultats aux évaluations spécifiques du panel en troisième selon le passage en éducation prioritaire

| | 4 ans en RAR | 4 ans en RRS | 4 ans hors EP | Autres | Non-retrouvés |
|---|--------------|--------------|---------------|--------|---------------|
| Traitement des phrases lacunaires (TPL) | 60,5 | 38,7 | 21,1 | 44,2 | 24,9 |
| Raisonnement sur cartes à jouer (RCC) | 49,6 | 34,3 | 22,5 | 40,2 | 25,1 |
| Lecture silencieuse (LS) | 52,2 | 34,6 | 22,0 | 36,9 | 24,7 |
| Mathématiques | 57,3 | 41,4 | 21,0 | 46,4 | 25,1 |
| Mémoire encyclopédique (Lexis) | 60,2 | 40,0 | 21,3 | 44,9 | 25,2 |

Éducation & Formations n° 95 © DEPP

Lecture : 60,5 % des élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR sont dans le quart de la population qui a obtenu les résultats les plus faibles à l'évaluation TPL de troisième. C'est le cas de 38,7 % de ceux qui ont été scolarisés quatre ans en RRS et de 21,1 % de ceux qui ont été scolarisés quatre ans hors EP.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Tableau 8 Scores aux différentes évaluations selon le passage en éducation prioritaire

| | | 4 ans RAR | 4 ans RRS | 4 ans hors EP | Autres |
|---|--------------------|-----------|-----------|---------------|--------|
| Mémoire encyclopédique (Lexis) | Sixième | - 0,82 | - 0,37 | 0,10 | - 0,44 |
| | Troisième | - 0,11 | 0,44 | 1,08 | 0,29 |
| Lecture silencieuse (LS) | Sixième | - 0,65 | - 0,23 | 0,08 | - 0,41 |
| | Troisième | - 0,03 | 0,33 | 0,66 | 0,23 |
| Mathématiques | Sixième | - 0,83 | - 0,36 | 0,10 | - 0,49 |
| | Troisième | - 0,14 | 0,37 | 1,00 | 0,20 |
| Raisonnement sur carte de Chartier (RCC) | Sixième | - 0,66 | - 0,24 | 0,07 | - 0,32 |
| | Troisième | - 0,05 | 0,39 | 0,72 | 0,22 |
| Traitement de phrases lacunaires (TPL) | Sixième | - 0,91 | - 0,36 | 0,10 | - 0,49 |
| | Troisième | - 0,19 | 0,34 | 0,85 | 0,20 |
| Évaluation sixième | Français (/100) | 39,4 | 48,9 | 57,5 | 45,1 |
| | Maths(/100) | 50,4 | 58,5 | 66,7 | 55,9 |
| DNB | Français (/40) | 17,2 | 19,2 | 21,7 | 18,8 |
| | Maths (/40) | 13,1 | 15,0 | 19,7 | 15,1 |
| | Histoire-Géo (/40) | 17,9 | 19,0 | 21,5 | 18,8 |

Éducation & Formations n° 95 © DEPP

Lecture : en moyenne, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont obtenu 39,4 sur 100 aux évaluations standardisées de sixième en français. Les moyennes sont respectivement de 48,9 et 57,5 pour les élèves qui ont été scolarisés quatre ans en RRS et quatre ans hors EP.

Note : à l'issue des deux temps d'évaluation, des scores aux tests cognitifs ont été estimés selon le modèle de réponse à l'item. Le score moyen en sixième a été fixé par construction à 0 et l'écart-type à 1. Les scores de fin de troisième sont construits sur l'échelle des scores de sixième en conservant les paramètres du modèle pour les items repris à l'identique.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Des écarts de compétences en sixième et étude du milieu social

Cependant, il serait intéressant d'étudier comment les variables relatives à l'origine sociale et celles relatives à l'environnement scolaire interagissent. Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'efficacité des RAR et des RRS, en termes d'impact causal. Le modèle utilisé n'est pas instrumental [DAVEZIES et GARROUSTE, 2014]. Cependant, le panel permet de bien contrôler un nombre très important de données, en particulier le niveau initial, ce qui est particulièrement intéressant.

Les variables utilisées sont classiques et validées dans la littérature [par exemple, CAILLE, 2014 ; BEN-ALI et VOURC'H, 2015]. Chacun des scores standardisés a été modélisé en fonction :

- des caractéristiques individuelles ;
- du contexte social et familial ;
- de l'environnement culturel et matériel ;
- de l'endroit de scolarisation des quatre dernières années (quatre ans en RAR, quatre ans en RRS, etc.).

Nous allons décrire en détail la démarche pour le cas des mathématiques [Tableau 9](#) p. 103. Le premier modèle (0) ne fait que reprendre les statistiques descriptives du tableau précédent, en prenant la catégorie « quatre ans hors EP » en référence, et en donnant l'écart des autres catégories : les élèves de RAR se situent à 1,1 écart-type en dessous de ceux qui sont hors EP. Dans la première série de modèles (de (1) à (5)), on va ajouter progressivement des variables de contrôle pour étudier l'écart entre les élèves ayant été scolarisés en éducation prioritaire et les autres. Contrôler uniquement par la PCS du responsable (ce qui est souvent

la seule donnée disponible pour caractériser le milieu social de l'élève), diminue légèrement les écarts : le coefficient associé aux élèves de RAR passe de $-1,1$ à $-0,9$. La prise en compte de toutes les autres informations sur la famille des élèves fait diminuer plus nettement cet écart, puisque le coefficient passe à $-0,4$ pour les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR par exemple. Ainsi, à milieu social comparable, l'effet EP est peu marqué. Si l'on ajoute des variables de niveau initial², l'effet EP diminue encore jusqu'à être non significatif (modèles (3) à (5)).

Une autre série de modèles a été construite, en ne tenant compte que des niveaux initiaux et pas des caractéristiques socio-démographiques (modèles (α), (β) et (γ)) ; la part de variance expliquée est élevée (de 63 % à 70 %). De même, l'effet EP diminue plus on ajoute des variables de niveau initial jusqu'à être non significatif. Ainsi, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR perdent 0,3 point par rapport à ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP (0,2 pour les RRS) en ne tenant compte que du score initial de mathématiques. Ils perdent 0,1 point en prenant en compte tous les scores initiaux y compris les évaluations de sixième. Les coefficients associés au lieu de scolarisation sont proches entre le modèle (γ) et le modèle (5) incluant les variables socio-démographiques. Le coefficient associé aux élèves en RAR est cependant statistiquement significatif et négatif dans le modèle (γ) alors qu'il ne l'est pas dans le modèle (5). La plus grande partie des écarts entre élèves de RAR et élèves hors éducation prioritaire en sixième s'explique par les écarts de compétences en sixième, une petite partie pouvant aussi être due à des différences de progression selon le milieu social, que l'on retrouve en RAR et ailleurs.

Ce constat est confirmé par l'étude des progressions, alternative intéressante aux modélisations précédentes pour tenir compte de l'endogénéité provoquée par l'erreur de mesure affectant la mesure des performances. On retrouve ce résultat en étudiant l'évolution du score (modèles (a) et (b)). À milieu social comparable, l'effet EP est très peu marqué.

Les autres scores ont été modélisés de la même façon. Seuls les résultats des modèles (0) et (5) sont donnés ici ↘ **Tableau 10**. Les constats sont identiques dans les quatre autres épreuves : l'écart entre les élèves de RAR et les élèves hors éducation prioritaire passe d'environ un écart-type à environ un dixième d'écart-type quand on contrôle le niveau initial des élèves et les caractéristiques socio-démographiques. Pour les élèves de RRS, l'écart passe d'environ 0,5 écart-type à environ un dixième d'écart-type. Cette moindre diminution s'explique sans doute par le fait que les RRS disposent de moins d'aide que les RAR.

2. Différentes variantes ont été testées : en utilisant uniquement le score en fin de sixième en mathématiques, puis les autres scores en fin de sixième et enfin les résultats des évaluations nationales en sixième).

📄 **Tableau 9 Résultats en mathématiques en troisième (évaluation spécifique du panel) selon le passage en éducation prioritaire, en tenant compte de différents facteurs**

| Modèles | Variables de contrôle | R ² | Écarts à la modalité « 4 ans hors EP » | | | |
|--|--|----------------|--|-----------|-----------|---------------|
| | | | 4 ans RAR | 4 ans RRS | Autres | 4 ans hors EP |
| Mathématiques en troisième (première série de modèles) | | | | | | |
| (0) | Aucune | 0,05 | - 1,1 *** | - 0,6 *** | - 0,8 *** | 0 |
| (1) | PCS en 4 groupes | 0,14 | - 0,9 *** | - 0,5 *** | - 0,6 *** | 0 |
| (2) | (1) + autres caractéristiques socio-démographiques | 0,34 | - 0,4 *** | - 0,3 *** | - 0,3 *** | 0 |
| (3) | (2) + maths en sixième | 0,66 | - 0,1 *** | - 0,1 *** | - 0,2 *** | 0 |
| (4) | (3) + scores B2 en sixième | 0,67 | - 0,1 *** | - 0,1 *** | - 0,1 *** | 0 |
| (5) | (4) + évaluations sixième | 0,71 | n.s. | - 0,1 *** | - 0,1 *** | 0 |
| Mathématiques en troisième (deuxième série de modèles) | | | | | | |
| (α) | Mathématiques en sixième | 0,63 | - 0,3 *** | - 0,2 *** | - 0,2 *** | 0 |
| (β) | (α) + scores B2 en sixième | 0,64 | - 0,2 *** | - 0,2 *** | - 0,2 *** | 0 |
| (γ) | (β) + évaluations sixième | 0,70 | - 0,1 *** | - 0,1 *** | - 0,1 ** | 0 |
| Progression en mathématiques entre la sixième et la troisième | | | | | | |
| (a) | Aucune | 0,008 | - 0,2 *** | - 0,2 *** | - 0,2 *** | 0 |
| (b) | Caractéristiques socio-démographiques | 0,045 | - 0,1 ** | - 0,1 *** | - 0,1 *** | 0 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

n.s. : non significatif.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : dans le modèle (0), les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR se situent à 1,1 écart-type de ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

📄 **Tableau 10 Résultats aux différentes évaluations en troisième selon le passage en éducation prioritaire, en tenant compte de différents facteurs**

| Modèles | Variables de contrôle | R ² | Écarts à la modalité « 4 ans hors EP » | | | |
|--|--|----------------|--|-----------|-----------|---------------|
| | | | 4 ans RAR | 4 ans RRS | Autres | 4 ans hors EP |
| Lexis en troisième | | | | | | |
| (0) | Aucune | 0,05 | - 1,2 *** | - 0,6 *** | - 0,8 *** | 0 |
| (5) | (0) + caractéristiques démographiques + scores sixième + évaluations sixième | 0,58 | n.s. | - 0,1 *** | - 0,1 *** | 0 |
| Lecture silencieuse en troisième | | | | | | |
| (0) | Aucune | 0,3 | - 0,7 *** | - 0,3 *** | - 0,4 *** | 0 |
| (5) | (0) + caractéristiques démographiques + scores sixième + évaluations sixième | 0,38 | - 0,1 * | n.s. | n.s. | 0 |
| Raisonnement sur cartes à jouer en troisième | | | | | | |
| (0) | Aucune | 0,03 | - 0,8 *** | - 0,3 *** | - 0,5 *** | 0 |
| (5) | (0) + caractéristiques démographiques + scores sixième + évaluations sixième | 0,38 | - 0,1 *** | - 0,1 ** | - 0,1 *** | 0 |
| Traitement des phases lacunaires en troisième | | | | | | |
| (0) | Aucune | 0,06 | - 1,0 *** | - 0,5 *** | - 0,7 *** | 0 |
| (5) | (0) + caractéristiques démographiques + scores sixième + évaluations sixième | 0,6 | - 0,1 *** | - 0,1 *** | - 0,04 * | 0 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

n.s. : non significatif.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : pour le score Lexis, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR se situent à 1,2 écart-type de ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Une orientation en seconde GT plus fréquente à niveau de compétences donné

Quel impact de ces différences en fin de troisième sur la suite de la scolarité ? Pour y répondre, la probabilité d'être en seconde générale et technologique a été modélisée en suivant la même démarche ↘ **Tableau 11**. Le modèle (0) reflète les statistiques brutes : comme nous l'avons vu plus haut, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ou en RRS ont moins de chance d'être orientés en seconde GT (générale et technologique). Contrôler uniquement par la PCS du responsable diminue légèrement les écarts : le coefficient associé aux élèves de RAR passe de - 0,8 à - 0,3. En contrôlant toutes les autres informations sur la famille des élèves, le fait d'avoir été scolarisé quatre ans en RAR ou en RRS fait augmenter la probabilité d'aller en seconde GT. C'est encore plus net en ajoutant la note au DNB et cela reste vrai en ne prenant en compte que la note au DNB. Tout cela signifie que la plus grande partie des écarts entre élèves de RAR et élèves hors éducation prioritaire en sixième s'explique par le milieu social et le niveau scolaire, que l'on retrouve en RAR et ailleurs. Quand on contrôle ces données, les élèves de RAR ont tendance à s'orienter plus souvent vers la seconde générale et technologique. Ce résultat a déjà été mis en évidence dans le passé [notamment CAILLE, 2001]. Cependant, les statistiques descriptives que nous avons présentées plus haut montrent aussi que cette plus grande tendance à s'orienter vers le second cycle général et technologique ne conduit pas nécessairement aux orientations les plus prestigieuses, les élèves venant de RAR étant peu nombreux en première générale et surtout en première S.

↘ **Tableau 11** Orientation en seconde générale et technologique (GT) selon le passage en éducation prioritaire, en tenant compte de différents facteurs

| Modèles | Variables de contrôle | Écarts à la modalité « 4 ans hors EP » | | | |
|---|--|--|-----------|-----------|---------------|
| | | 4 ans RAR | 4 ans RRS | Autres | 4 ans hors EP |
| Passage en seconde GT (première série de modèles) | | | | | |
| (0) | Aucune | - 0,8 *** | - 0,4 *** | - 1,0 *** | 0 |
| (1) | PCS en 4 groupes | - 0,3 *** | - 0,1 * | - 0,8 *** | 0 |
| (2) | (1) + autres caractéristiques socio-démographiques | 0,4 *** | 0,2 ** | - 0,4*** | 0 |
| (3) | (2) + DNB | 0,9 *** | 0,4 *** | n.s. | 0 |
| Passage en seconde GT (modèle ne considérant que la note au DNB) | | | | | |
| (a) | DNB | 0,4 *** | 0,4 *** | - 0,2 ** | 0 |

Éducation & formations n° 95 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : à situation comparable, les élèves ayant été scolarisés quatre ans en RAR ont une probabilité plus faible que ceux ayant été scolarisés quatre ans hors EP de parvenir en second cycle général et technologique puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,8) et significativement différent de 0.

Source : MEN-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

CONCLUSION

Ces résultats montrent que l'écart entre les élèves de RAR et les autres est modéré quand on tient compte de leurs caractéristiques individuelles très spécifiques et notamment du niveau initial. Cela va *a priori* à l'encontre des résultats récents obtenus à partir de PISA [Goussé et Le Donné, 2016]. Cependant, le champ de PISA est celui des élèves de 15 ans. Or, les élèves de 15 ans scolarisés en éducation prioritaire sont des élèves qui ont au moins un an de retard

car il n'y a pas de lycée en RAR et en RRS. Concernant l'éducation prioritaire, les résultats de PISA ne prennent en compte que des élèves déjà en difficulté scolaire. Et surtout, l'enquête PISA ne comporte qu'une mesure finale des performances. Or, la prise en compte du niveau initial paraît ici indispensable.

Quelle conclusion tirer de ces résultats ? Nous avons évoqué plus haut les deux raisons qui fondent l'éducation prioritaire : cibler les difficultés où elles se trouvent et tenir compte des effets délétères de la ségrégation sociale. Si seule la première raison existait, ces résultats, avec toute la prudence que l'on doit conserver du fait de leur caractère descriptif, seraient assez décevants. Malgré des moyens supplémentaires, les élèves de RAR ne progressent pas plus que les élèves hors éducation prioritaire au collège et ne peuvent pas rattraper le retard important qui existe à l'entrée en sixième. Cependant, nos résultats montrent aussi que les écarts ne se creusent pas sensiblement. En d'autres termes, les dispositifs d'éducation prioritaire semblent parvenir à contenir l'effet de la très forte concentration de difficultés sociales, qui selon les travaux du Cnesco [GARROUSTE et PROST, 2016], devrait provoquer une forte dégradation des performances dans ces établissements.

Par ailleurs, ces modèles montrent l'importance du niveau de compétences au début du collège dans la suite de la scolarité. Importance à la fois en termes d'ampleur des écarts et en termes d'influence sur la suite de la scolarité. Cela justifie une action particulièrement forte en faveur des établissements en éducation prioritaire, dès le primaire, si l'on souhaite véritablement améliorer la situation.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BEFFY M., DAVEZIES L., 2013, "Has the "Ambition Success" Educational Program Achieved its Ambition?", *Annales d'économie et de statistique*, n° 111-112, p. 271-294.

BENABOU R., KRAMARZ F., PROST C., 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et Statistique*, n° 380, p. 3-34.

BEN-ALI L., VOUREC'H R., 2015, « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, p. 211-233.

BRIZARD A., 1995, « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », *Éducation & Formations*, n° 41, MEN-DEPP, p. 39-42.

CAILLE J.-P., 2001, « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation & Formations*, n° 61, MEN-DEPP, p. 111-140.

CAILLE J.-P., 2014, « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogène mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation & formations*, n° 85, MENESR-DEPP, p. 5-30.

CAILLE J.-P., DAVEZIES L., GARROUSTE M., 2016, « Les résultats scolaires des collégiens bénéficient-ils des réseaux ambition réussite ? Une analyse par régression sur discontinuité », *Revue économique*, vol. 67, n° 3, p. 639-666.

CIMAP, 2013, *Évaluation de la politique de l'éducation prioritaire, Rapport de diagnostic*.

CIMAP, 2014, *Évaluation de la politique de l'éducation prioritaire, Rapport définitif*.

DAVEZIES L., GARROUSTE M., 2014, "More harm than good ? sorting effects in a compensatory education program", *Document de travail du CREST*, n° 2014-42.

FACK G., GRENET J., 2013, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire », *Éducation & formations*, n° 83, 25-37.

FÉLOUZIS G., FOUQUET-CHAUPRADE B., CHARMILLOT S., IMPERIALE-AREFAINE L., 2016, *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, contribution au rapport du Cnesco, *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*, Paris, Cnesco.

GARROUSTE M., PROST C., 2016, *L'éducation prioritaire, contribution au rapport scientifique du Cnesco, Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*, Paris, Cnesco.

GOUSSÉ M., LE DONNÉ N., 2016, « Résultats de PISA et les facteurs contributifs en ce qui concerne les inégalités de compétences en France », contribution au rapport scientifique du Cnesco, *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*

MENESR-DEPP, 2016, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2010, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENESR-DGESCO, 2014, *Référentiel de l'éducation prioritaire*, Paris.

MENJVA-DGESCO, 2011, *Programme Éclair*, Paris, coll. « Vademecum ».

MEURET D., 1994, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », *Revue française de Pédagogie*, vol. 109, p. 41-64.

ONPV, 2016, *Rapport annuel de l'observatoire national de la politique de la ville*, Paris, CGET.

STÉFANO A., 2015, « L'éducation prioritaire de 1982 à 2013 », in PUMAIN D., MATTEI M.-F., *Données urbaines*, n° 7, Economica-Anthropos.

STÉFANO A., 2013, « L'éducation prioritaire. État des lieux », *Note d'information*, n° 13.07, MEN-DEPP.

STÉFANO A., 2009, « Les réseaux « Ambition Réussite ». État des lieux en 2006-2007 », *Note d'information*, n° 09.09 MEN-DEPP.

THAUREL-RICHARD M., MURAT F., 2013, « Évolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007 », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 83, p. 11-23.