



HAL
open science

Évaluation des Programmes de Réussite Educative (PRE)

Pascal Bressoux, Marc Gurgand, Nina Guyon, Marion Monnet, Julie
Pernaudet

► **To cite this version:**

Pascal Bressoux, Marc Gurgand, Nina Guyon, Marion Monnet, Julie Pernaudet. Évaluation des Programmes de Réussite Educative (PRE). [Rapport de recherche] Rapport IPP n°13, Institut des politiques publiques (IPP). 2016. halshs-02514674

HAL Id: halshs-02514674

<https://shs.hal.science/halshs-02514674>

Submitted on 22 Mar 2020

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.



Institut des
Politiques Publiques

RAPPORT IPP N°13 – MARS 2016

Evaluation des Programmes de Réussite Educative

Pascal BRESSOUX
Marc GURGAND
Nina GUYON
Marion MONNET
Julie PERNAUDET

*Etude réalisée en partenariat avec
la DEPP et le CGET*





L'Institut des politiques publiques (IPP) est développé dans le cadre d'un partenariat scientifique entre PSE-Ecole d'économie de Paris (PSE) et le Centre de Recherche en Economie et Statistique (CREST). L'IPP vise à promouvoir l'analyse et l'évaluation quantitatives des politiques publiques en s'appuyant sur les méthodes les plus récentes de la recherche en économie.

www.ipp.eu



LES AUTEURS DU RAPPORT

Pascal BRESSOUX, Professeur à l'Université Pierre-Mendès-France

**Marc GURGAND, Ecole d'économie de Paris, directeur de recherche au CNRS
et professeur attaché à l'Ecole normale supérieure**

Nina GUYON, Assistant Professor, National University of Singapore

Marion MONNET, Economiste à l'IPP

Julie PERNAUDET, Doctorante au CREST

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été financée conjointement par l'Ecole d'économie de Paris et le Secrétariat général du Comité interministériel des villes (SG-CIV), remplacé par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), dans le cadre d'une convention de recherche.

Nous remercions très vivement l'ensemble des partenaires qui nous ont aidés tout au long de ce projet. En premier lieu, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué, au SG-CIV puis au CGET, à la mise en place et au suivi du projet, en particulier M. Anthony Briant, M. Michaël Orand, Mme Nadège Couvert ainsi que MM. Herve Masurel, Pascal Florentin, Philippe Gerard, Fabrice Peigney, Serge Fraysse, David Mongy et Mmes Fatima Fetouhi, Valérie Darriau et Claudia Sablonnier . Nous voudrions aussi remercier très chaleureusement la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), particulièrement M. Jean-François Chesné, qui a procuré les tests de mathématiques et français que nous avons utilisés et a accueilli les équipes d'enquêteurs. Merci également à Mme Agnès Florin et M. Philippe Guimard (Université de Nantes) pour leur relecture des autres questionnaires.

Nous tenons ensuite à remercier l'ensemble des membres du comité de pilotage de l'évaluation, qui ont apporté de nombreux éclairages à cette étude : tout particulièrement M. Claude Seibel, qui l'a présidé durant ces quatre dernières années, ainsi que Mmes Fabienne Chambry, Frédérique Charbonnieras, Sylvie Fabre, Fabienne Federini, Isabel Fleury, Annie Fouquet, Audrey Gérard, Fabienne Impe, Maggy Nass,

Emilie Noubadji, et MM. Marc Bablet, Frédéric Bourthoumieu, Richard Colombani, Emmanuel Dupont, Florenc Lefebvre, Olivier Leproux, Frédéric Pallesi, Vincent Stanek, Hervé Tromeur, Benoit Villard et Christian Zamuner .

La mise en œuvre de l'ensemble du protocole de collecte doit son bon déroulement à Axelle Charpentier, qui a été chef de projet durant les deux années de déploiement de l'enquête et que nous remercions tout particulièrement, ainsi qu'aux nombreux assistants de recherche qui ont également travaillé sur ce projet : Sébastien Bauvet et Adrien Pawlik, mais aussi Leïla Njee Bugha, Audrey Chérubin, Raphaël Haget, Minh Hung Ho, Alexandra Horquin, Kévin Lefebvre, Alexandre Naud et Maria Camila Porras. Nous voulons également remercier François Keslair et Erik Zolotoukhine pour avoir réalisé l'étude de faisabilité de cette évaluation.

Enfin, nous exprimons toute notre reconnaissance aux inspecteurs de l'éducation nationale, aux élèves et au personnel des 389 écoles que nous avons mis à contribution pour faire passer les questionnaires utilisés dans l'évaluation.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les Programmes de réussite éducative (PRE), institués par la loi de cohésion sociale de 2005 et déployés sur l'ensemble du territoire, constituent une politique ambitieuse de lutte contre l'inégalité des chances à destination des enfants et des adolescents les plus en difficulté. Ces programmes ont pour objectif d'apporter aux enfants des quartiers prioritaires de la politique de la ville un parcours individualisé reposant sur une approche globale des difficultés rencontrées, en collaboration étroite avec la famille (suivi social, médical, activités culturelles ou sportives, ateliers d'expression ou encore différentes formes de soutien scolaire). Leur spécificité consiste à exploiter les ressources locales (associations, centres de loisirs, centres de santé, conseil général, dispositifs scolaires), et à impliquer de manière systématique les parents, le but étant de renouer le contact entre les familles et les acteurs du « droit commun » dans les quartiers en difficultés. Plus de 100 000 enfants bénéficient d'un PRE aujourd'hui dans toute la France, pour un coût annuel d'un peu plus de 100 millions d'euros par an. De nombreuses études ont déjà été consacrées à ces programmes, en particulier sous l'impulsion de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), mais aucune analyse d'impact des PRE n'avait été réalisée à ce jour au niveau national.

Une étude reposant sur la collecte d'une grande variété de données

L'analyse d'impact présentée dans ce rapport repose sur la mise en place de deux enquêtes (la première à l'automne 2012, la seconde au printemps 2014) auprès des

enfants, bénéficiant ou non d'un parcours, de leurs parents, de leur enseignant et des coordonnateurs PRE travaillant avec les écoles de notre échantillon. Afin d'être en mesure de documenter au mieux l'ensemble des difficultés rencontrées par les enfants et leur famille, et de ne pas réduire le spectre de dimensions sur lesquelles les PRE peuvent avoir un impact, les questionnaires balayaient un grand nombre de champs, en multipliant les points de vue. Les enfants ont ainsi chacun rempli plusieurs questionnaires visant à mesurer leur qualité de vie ressentie, leur estime de soi, leur motivation, qui complètent les mesures de compétences cognitives évaluées à travers des tests de mathématiques et de français. Les enseignants ont également eu à évaluer pour chaque enfant différentes compétences scolaires et attitudes face aux apprentissages, et ont été interrogés sur le contexte familial des enfants. Les parents ont quant à eux été interrogés, entre autres, sur leurs relations avec l'école, avec leur enfant, et sur leur accès aux services publics. Enfin, les coordonnateurs PRE ont été enquêtés afin d'identifier les enfants bénéficiant d'un parcours et de documenter les difficultés diagnostiquées, la nature ainsi que la durée des parcours. L'échantillon d'analyse est composé de 102 écoles accueillant au moins un élève bénéficiaire, et de 31 écoles situées dans des territoires comparables mais n'étant pas bénéficiaires d'un PRE. Cet échantillon d'écoles, sans être représentatif de l'ensemble des territoires, est diversifié géographiquement et il reflète la structure de la géographie prioritaire dans le Nord, la région parisienne et l'Est, ainsi que dans la région lyonnaise et le Sud-Est.

Des bénéficiaires présentant des difficultés plurielles, non strictement scolaires

Les données collectées au travers des différents questionnaires ont permis de dresser un état des lieux de la situation des enfants bénéficiant d'un parcours dans notre échantillon, et de décrire en quoi ils se distinguent, avant leur entrée en parcours, des autres enfants. Notre échantillon de bénéficiaires est composé de 404

enfants entrés en parcours entre l'automne 2012 et juin 2014. Ils étaient à l'automne 2012 en CE1 ou en CM1. L'analyse descriptive révèle que ces enfants sont plus en difficultés à la fois sur le plan familial social (situation professionnelle plus précaire des parents, relations moins bonnes entre parents et enfants), sur le plan scolaire (moins bons résultats en mathématiques et français, évaluation plus basse des compétences scolaires par les enseignants), et sur le plan de leur propre vie sociale (relations plus conflictuelles aux autres, moins bonne intégration dans la classe). La nature des parcours mis en place reflète bien cette pluralité des difficultés, puisque 20 % des enfants de notre échantillon ont été orientés vers un psychologue ou psychiatre, 21 % vers une assistante sociale, 38 % ont reçu un soutien scolaire, et 15 % des parents ont bénéficié d'un accompagnement (financier, administratif et/ou physique). La durée des parcours est adaptée à chaque situation, mais la plupart des parcours durent entre 7 et 14 mois. Il ressort enfin de l'enquête auprès des PRE qu'une vaste majorité d'enfants bénéficiaires a été orientée vers les PRE par l'Education nationale.

Une évaluation reposant sur la comparabilité d'enfants bénéficiaires et non bénéficiaires dans un grand nombre de dimensions

L'analyse d'impact consiste à comparer l'évolution d'enfants bénéficiaires d'un parcours entre l'automne 2012 et juin 2014 à celle d'enfants ayant des caractéristiques comparables mais ne bénéficiant pas d'un parcours. Si les deux groupes d'enfants sont parfaitement comparables avant mise en place des parcours, alors toute différence d'évolution entre les deux groupes est imputable au parcours, qui est tout ce qui distingue (en moyenne) les deux groupes. Cette analyse, dite contrefactuelle, permet de parler de *l'effet* des PRE. La difficulté consiste alors à construire un groupe de comparaison crédible, qui connait entre l'automne 2012 et le printemps 2014, une évolution proche de ce qu'auraient connu les bénéficiaires en l'absence de parcours.

Pour cela, nous avons dans un premier temps rapproché les écoles accueillant des élèves bénéficiaires d'un parcours à des écoles situées dans des communes ne bénéficiant pas d'un PRE mais ayant des caractéristiques sociodémographiques proches, dans des voisinages aux caractéristiques socioéconomiques similaires et dont les élèves et familles présentent également des caractéristiques semblables. C'est ensuite au sein de ces écoles « témoins » que nous avons cherché, pour chaque élève bénéficiaire, un élève « témoin » ayant des caractéristiques semblables aux élèves bénéficiaires (selon l'enquête de 2012, c'est-à-dire avant que ces derniers ne bénéficient d'un parcours). Grâce à la diversité des données collectées, nous avons pu prendre en considération un grand nombre de caractéristiques (la qualité de vie ressentie par les enfants, leur estime de soi, leur motivation, leurs compétences scolaires, la situation de leurs parents, etc.). Il subsiste néanmoins quelques dimensions scolaires et familiales pour lesquelles les bénéficiaires sont plus fragiles que les élèves témoins, mais ces différences sont très faibles. Les différences d'évolution que l'on pourrait observer entre les deux groupes d'élèves seraient donc raisonnablement attribuées au parcours PRE, et non à un écart initial.

Une absence d'effet des parcours PRE sur la situation des enfants

Sur cette base, nous mesurons les effets des PRE. Si le bien-être psychologique et le comportement des enfants semblent peu affectés par la prise en charge en PRE, d'autres dimensions capturant les relations aux autres (estime de soi sociale, problèmes avec d'autres enfants de l'école reportés par les parents) se dégradent même légèrement pour les enfants en parcours relativement aux enfants du groupe témoin. Sur le plan scolaire, les élèves bénéficiaires d'un parcours connaissent également une évolution moins favorable dans certaines dimensions de la motivation pour l'école, mais leurs compétences en mathématiques et français évoluent de manière similaire au groupe témoin. On constate néanmoins une amélioration de l'assiduité scolaire significativement plus forte chez les bénéficiaires que chez les

élèves témoins. Les parents d'élèves bénéficiaires, bien que jouant en théorie un rôle important dans les parcours, ne connaissent pas d'évolution spécifique relativement aux parents des élèves du groupe témoin, tant dans leur relation à l'école que dans leur perception de l'accès aux services : ils n'ont par exemple pas plus le sentiment qu'il est facile d'avoir de l'aide dans leur quartier en cas de problème. Il n'existe ainsi aucun indice pouvant faire penser que les PRE ont, en moyenne, fait progresser les enfants bénéficiaires davantage que les enfants témoin. Nous reproduisons l'analyse sur un ensemble de sous-groupes d'enfants selon la nature de la prise en charge, l'ampleur des fragilités de départ, les relations entre les parents et l'école, etc., mais nous ne trouvons pas de sous-groupe pour lesquels les résultats seraient sensiblement différents.

Un programme incomplet par manque de moyens ?

Pour comprendre l'absence d'effet, nous comparons ce programme avec des programmes américains proches dans l'esprit et dont les effets très positifs ont été démontrés par la recherche. Cela conduit à souligner que les PRE s'appuient largement sur les ressources du droit commun. Or, les effets sur les enfants que nous estimons sont, *in fine*, les effets de la somme des actions dans lesquelles les enfants ont été effectivement engagés. Ces actions sont souvent des activités sportives, des séjours en centres de loisir, du soutien scolaire, bref des actions offertes sur le territoire par différents acteurs, mais qui n'ont pas été développées spécifiquement en vue de ce public en grande difficulté. Les programmes américains positivement évalués coûtent environ dix fois plus cher que les parcours PRE mais, précisément, on doit se demander si l'ingénierie institutionnelle ne devrait pas être complétée par des ressources suffisantes permettant de construire plus souvent des actions spécifiques, adaptées, auxquelles exposer les enfants. Un effort beaucoup plus important de l'Etat est peut-être la condition pour faire face aux défis immenses présentés par les enfants dans des situations sociales très difficiles.

Concernant les effets plutôt négatifs, nous soulignons qu'ils ne sont pas exceptionnels dans ce type de programme, et la littérature en a analysé les raisons possibles. Une abondante recherche montre que le jugement que les enseignants portent sur le niveau des élèves peut être infléchi par de multiples informations autres que les seuls résultats scolaires : le redoublement ou encore le placement en filières spécialisées peuvent par exemple tendre à tirer ces jugements vers le bas, à niveau de compétences constant. Si la prise en charge en parcours PRE des élèves est interprétée par les enseignants comme un marqueur de difficultés, alors il est possible qu'ils jugent moins favorablement les performances des élèves en parcours relativement aux élèves témoins, en dépit d'un niveau équivalent.

Une autre piste d'interprétation des résultats légèrement négatifs que nous trouvons pourrait être le stigma ressenti par les élèves en parcours, indépendamment du jugement de leur enseignant. En pointant un certain nombre de difficultés, l'entrée en parcours PRE peut faire prendre conscience aux enfants et à leur famille de ces difficultés et entraîner une dégradation de leurs perceptions.

Enfin, il est possible que les différents acteurs ne coordonnent pas suffisamment leur action et que la prise en charge de l'enfant soit finalement incomplète. On trouve ainsi de tels effets de délégation dans la littérature. En outre, il se peut qu'un effet de substitution entre le parcours PRE et l'implication directe des parents à l'école soit à l'œuvre, les parents utilisant le PRE comme un intermédiaire avec l'école, et s'impliquant en conséquence moins de manière directe.

SOMMAIRE

Remerciements	1
Synthèse des résultats	8
Introduction	11
1 Les programmes de réussite éducative	19
2 Le protocole d'enquête et la collecte des données	25
2.1 Données collectées	25
2.2 Protocole d'enquête	35
2.3 Protocole d'anonymisation	43
3 Les enfants bénéficiaires et leur parcours PRE	47
3.1 Caractéristiques des élèves bénéficiaires	48
3.2 Parcours PRE	52
4 Méthode d'évaluation	59
4.1 Principe de la méthode d'évaluation	59
4.2 Sélection des écoles témoins	62
4.3 Procédure d'appariement statistique : principe de sélection du groupe d'élèves témoins	69
4.4 Sélection du groupe d'élèves témoins : résultats	74
5 L'impact des programmes de réussite éducative	83
5.1 Construction des variables d'évolution de la situation des enfants . . .	83
5.2 Impact des PRE sur l'ensemble des enfants bénéficiaires	87
5.3 Effets hétérogènes	100
5.4 Interprétations	102
Annexes : Tableaux de résultats pour les effets hétérogènes	111
Références	121

Liste des tableaux	127
Liste des figures	129

INTRODUCTION

De nombreuses recherches démontrent que les enfants des familles modestes, qui connaissent des difficultés sociales et économiques aujourd'hui amplifiées par la crise, ont un destin scolaire, puis social et professionnel, moins heureux que les autres enfants, et parfois dramatique. Les mécanismes en jeu sont multiples et tiennent autant aux ressources culturelles du milieu familial qu'à la pauvreté en tant que telle. En France, un ensemble de politiques visent à compenser cette inégalité des chances, telles que la politique d'éducation prioritaire menée par l'Education nationale ou la politique de « géographie prioritaire » menée par le Ministère de la Ville. Alors que ces politiques ont pour l'essentiel une approche globale du territoire, les programmes de réussite éducative (PRE) qui font l'objet de cette étude organisent au contraire un soutien individualisé et adapté aux enfants les plus en difficulté des quartiers des politiques de la ville. Il s'agit en substance d'un accompagnement personnalisé, qui mobilise les ressources locales (soutien scolaire, activités extra-scolaires, services de santé, etc.) et définit, avec la famille et les professionnels, un parcours permettant d'apporter à l'enfant des ressources compensatrices de ses difficultés. Créé par la loi pour la cohésion sociale de 2005, ce programme a atteint aujourd'hui une taille critique, puisqu'il prend ainsi en charge plus de 100 000 enfants des écoles et du collège, dans toute la France. La contrepartie d'une action aussi ciblée et personnalisée est son coût : un peu plus de 100 millions d'euros par an.

Comme nous le verrons, deux spécificités importantes de ces programmes sont leur nature pluridisciplinaire, visant à traiter différents enjeux simultanément, sans se restreindre aux seules problématiques scolaires par exemple ; et le travail étroit avec la famille de l'enfant bénéficiaire. De ce fait, ce dispositif fait échos à deux

grands pans de la recherche actuelle : 1. celui qui démontre l'efficacité d'actions portant sur l'ensemble des enjeux éducatifs, et notamment les compétences non-cognitives et psychosociales ; et 2. celui portant sur l'importance de l'implication des parents dans la réussite scolaire et sociale de leur enfant.

Pour ce qui concerne le premier volet, des travaux de recherche récents en psychologie sociale et en économie ont apporté la preuve qu'une amélioration des compétences cognitives et non-cognitives, comme les compétences sociales, le contrôle de soi ou la persévérance, chez les enfants défavorisés était possible et pouvait produire des effets de très long terme sur l'insertion professionnelle et sociale à l'âge adulte. L'évaluation d'impact de long terme des programmes américains « Perry Preschool », « Abecedarian Project », ou encore « Head Start », démontre que ces programmes produisent des effets de très long terme, et qu'une part substantielle n'est pas liée aux compétences scolaires et cognitives mesurées par les notes et les tests d'intelligence, mais résulte du travail sur des dimensions non-cognitives (Heckman et al., 2013; Campbell et al., 2014; Ludwig et Miller, 2007). Cependant, il faut noter que ces interventions, d'une part, sont très précoces (3-5 ans typiquement) et, d'autre part, sont très intégrées, avec une prise en charge à la journée ou à la demi-journée par petits groupes par des intervenants hautement qualifiés. De ce point de vue, les PRE ont une action plus tardive et sensiblement plus diffuse, qui ne laisse pas nécessairement espérer des effets aussi importants.

Pour ce qui concerne le second volet, la littérature en sciences de l'éducation sur l'importance de *l'implication* des parents dans la vie scolaire et sociale de leur enfant a été très prolifique comme le montrent par exemple les revues de Desforges et Abouchaar (2003) et de Hill et Tyson (2009). En particulier, elles montrent à quel point l'implication des parents est différente selon l'origine sociale, ce qui peut constituer une des sources des inégalités de destin des enfants. Certaines études ont montré qu'il y avait bien un effet causal de l'implication des parents vers la réussite des enfants, et que des interventions de politique publique étaient capables de faire évoluer cette implication, avec des effets bénéfiques (Aizer, 2004; Cunha et Heckman, 2008; Welsch et Zimmer, 2007; Avvisati et al., 2014). Une force du PRE est donc sa capacité à travailler avec les familles, ce qui mobilise une ressource

dont les principaux acteurs au contact des enfants, les enseignants, ne disposent pas : le temps.

Dans ce rapport, nous proposons de décrire les changements *induits* par l'intervention des PRE auprès des enfants et des familles, sur la base de mesures systématiques et homogènes destinées à décrire l'évolution des difficultés des enfants dans des dimensions variées et pertinentes pour l'action des PRE : qualité de vie et épanouissement personnel, rapport à l'école et liens avec la famille. L'étude porte sur des élèves en CE1 ou en CM1 à la rentrée 2012, qui ont ensuite bénéficié d'un parcours PRE, et que nous avons suivis pendant deux années scolaires. De nombreuses études ont déjà été consacrées aux PRE, au-delà des tableaux de bord annuels décrivant leur activité. L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) a notamment financé des recherches sur différents territoires ou encore des études monographiques sur des questions particulières telles que les nouvelles professionnalités ou bien la place de la famille dans les projets de réussite éducative. Des évaluations locales ont également été déployées. Cependant, à ce jour, aucune mesure d'impact du programme sur le devenir des bénéficiaires n'a été réalisée à partir de mesures systématiques, objectives, et sur un échantillon de PRE large et diversifié géographiquement.

Précisément, l'évaluation menée ici porte sur 32 PRE répartis dans toute la France et 404 enfants entrés en parcours après la rentrée 2012. La situation de ces enfants est mesurée sur la base d'un ensemble d'échelles psychométriques, de tests de mathématiques et de français, ainsi que de questionnaires soumis aux parents et aux enseignants à l'automne 2012 puis à la fin de l'année scolaire 2014¹. Cependant, la simple description de l'évolution de ces enfants sous ces différentes dimensions ne constituerait pas une mesure d'impact du dispositif. Pour évaluer l'impact des parcours PRE, il faut comparer cette évolution à celle *qu'auraient eue ces enfants s'ils n'avaient pas bénéficié d'un PRE*.

Par contraste, le rapport de Trajectoires (2015) réalisé en parallèle à ce travail propose des mesures des "effets" des parcours PRE sur la base d'entretiens avec

1. L'objectif assigné au programme est vaste, allant jusqu'à la lutte contre le décrochage scolaire, mais nous travaillons sur des âges et une échelle de temps qui nous conduisent à limiter les dimensions analysées.

des acteurs (coordinateurs PRE, enseignants, parents) concernant une trentaine d'enfants bénéficiaires. Ces "effets" sont directement issus des jugements portés par ces acteurs sur les progrès des enfants depuis qu'ils sont entrés en parcours. Si les acteurs affirment que les enfants ont progressé, le rapport conclut à l'effet positif du PRE. Cette approche est incorrecte, simplement parce que les enfants évoluent toujours avec le temps et qu'il est impossible d'assigner, sur cette seule base, tel ou tel progrès à l'effet du PRE : ces progrès auraient tout aussi bien pu se produire en l'absence de parcours². Accessoirement, les énoncés des acteurs portent sur des dimensions vagues, et hétérogènes d'un discours à l'autre. Le présent travail se distingue donc de ce type d'évaluation en tenant compte du fait que l'impact d'une action ne peut être jugé qu'en référence à une situation contrefactuelle : ce qui se serait passé en l'absence du dispositif considéré. L'impact s'apparente à une forme de valeur ajoutée. Notre étude se distingue aussi parce qu'elle définit et mesure systématiquement un grand nombre de dimensions précises qui caractérisent les différentes fragilités des enfants, et sur lesquelles les parcours sont susceptibles de produire des effets.

Ainsi, nous comparons les évolutions des enfants bénéficiaires à celles d'un groupe « témoin » d'enfants issus d'écoles qui ne sont pas dans la zone d'intervention d'un PRE. Ces enfants sont soigneusement identifiés pour être similaires, à la rentrée 2012, au groupe d'élèves bénéficiaires, sur un grand nombre de dimensions. L'évaluation proposée ici consistera ainsi à comparer le devenir (au bout de 20 mois) d'enfants bénéficiant d'un parcours individuel en PRE, au devenir d'enfants confrontés initialement aux mêmes difficultés psycho-sociales, mais n'ayant pas eu l'opportunité d'en bénéficier. On admet que ce « groupe témoin » constitue un point de référence pertinent, au sens où il permet d'observer et de mesurer ce qu'aurait été, en moyenne, le devenir des enfants bénéficiaires des PRE s'ils n'avaient pas pu en bénéficier. Ainsi, le PRE a des effets si les enfants pris en charge évoluent différemment d'autres enfants, semblables, mais non bénéficiaires. La qualité de l'évaluation dépend donc fortement de notre capacité à définir ce groupe témoin

2. Cette démarche est particulièrement peu plausible lorsqu'elle s'applique à des sous-ensembles de 5 ou 10 enfants : en plus d'être mal définis, les "effets" des PRE sur tel ou tel profil sont alors particulièrement anecdotiques.

à l'aide des mesures effectuées dans les enquêtes. Conscients que l'évaluation des PRE ne peut se faire seulement à l'aune des résultats scolaires, le protocole d'enquête mis en place, à la suite d'une longue consultation des acteurs, repose donc sur une comparaison de critères mesurables couvrant un large champ : bien-être, vie sociale, estime de soi, motivation scolaire, etc. Ces critères sont mesurés en utilisant des questionnaires testés sur le terrain et validés scientifiquement par la littérature psychométrique.

Le premier chapitre de ce rapport présente plus en détails la nature du dispositif national des PRE, de manière à bien identifier l'objet évalué et la nature de sa valeur ajoutée pour les bénéficiaires. La spécificité de ce programme est sa capacité à définir des parcours personnalisés en donnant aux référents les moyens de réaliser un travail de fond avec les familles ainsi qu'avec les différents acteurs éducatifs et des politiques sociales. Le deuxième chapitre présente le protocole d'enquête : il décrit d'abord les questionnaires et les instruments psychométriques retenus de manière à mesurer des dimensions pertinentes pour l'action des PRE ; il explique ensuite les modalités d'enquête et le protocole très strict d'anonymisation qui a été mis en place. Le troisième chapitre propose ensuite une analyse des caractéristiques des élèves bénéficiaires des PRE dans notre enquête et des actions dont ils bénéficient. On observe d'une part une mise en œuvre des parcours conformes à l'approche pluridisciplinaire, sur une durée fréquemment calée sur l'année scolaire. D'autre part, on montre que les élèves qui entrent en parcours sont très différents, au départ, des autres enfants de leurs écoles : ce n'est pas surprenant, mais cela prouve que les dimensions que nous avons mesurées reflètent bien la réalité des difficultés des enfants et que ce sont des dimensions sur lesquelles on peut attendre des effets des PRE. Le quatrième chapitre explique en détail la méthode qui permet de constituer les échantillons d'enfants bénéficiaires et témoins comparables.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente les résultats d'évaluation. L'enquête est calibrée pour pouvoir détecter des effets significatifs de taille relativement large (à partir de 20 % d'un écart-type) justifiée par une action très volontariste, déployant beaucoup de ressources. Or, on ne peut détecter aucun effet positif significatif dans aucune dimension. Au contraire, les effets, quoiqu'imprécisément

estimés, sont légèrement négatifs et parfois statistiquement significatifs. Autrement dit, la situation des enfants en parcours PRE n'évolue en moyenne pas mieux que la situation d'enfants extrêmement comparables, mais vivant dans des zones où les PRE ne sont pas implantés. Après avoir discuté les possibilités de biais, nous soulignons que ce type de constat n'est pas isolé et présentons des évaluations d'impact de dispositifs éducatifs (notamment les précurseurs des RASED) dont les effets sont également négatifs.

Plus important, nous comparons les PRE aux grands programmes américains tels que le Head Start, qui ont des effets positifs démontrés jusqu'à l'âge adulte. Ce contraste nous conduit à souligner que, à la différence de Head Start qui déploie l'ensemble de ses actions de façon intégrée, les PRE s'appuient largement sur les ressources du droit commun. Or, les effets sur les enfants que nous estimons sont, *in fine*, les effets de la somme des actions dans lesquelles les enfants ont été effectivement engagés. Ces actions sont souvent des activités sportives, des séjours en centres de loisir, du soutien scolaire, bref des actions offertes sur le territoire par différents acteurs, mais dont la pertinence pour ce public particulier n'est en général pas démontrée (et qui d'ailleurs ne le visent pas particulièrement). En outre, ces ressources sont disponibles aussi dans les territoires témoin, elles ne sont pas apportées par le PRE, ce qui en réduit la valeur ajoutée potentielle. Un programme comme Head Start coûte environ dix fois plus cher que les parcours PRE mais, précisément, on doit se demander si l'accent mis sur l'ingénierie institutionnelle ne devrait pas être complété par des ressources suffisantes permettant de construire plus souvent les actions spécifiques, adaptées, auxquelles exposer les enfants. Un effort beaucoup plus important de l'Etat est peut-être la condition pour faire face aux défis immenses présentés par les enfants dans des situations sociales très difficiles.

Cette évaluation est menée par l'Institut des Politiques Publiques, dans le cadre d'une convention de recherche, et s'inscrit dans le programme de travail de l'ancien Observatoire national des zones urbaines sensibles (Onzus). Elle a été réalisée en collaboration étroite avec la Direction de l'évaluation, de la performance et de la

prospective (DEPP) qui a conçu les tests cognitifs et accueilli les équipes d'enquêteurs lors des deux vagues d'enquêtes.

La recherche a été soutenue par un comité de pilotage présidé par M. Claude Seibel, inspecteur général honoraire de l'Insee. Il regroupe pour le ministère de la ville des représentants du Bureau de l'évaluation et de l'expérimentation et du Bureau de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), et des services préfectoraux ; pour le ministère de l'Education nationale, des représentants de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), de la Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP), et des inspections d'académie ; ainsi que des membres du bureau de l'Association nationale des acteurs de la réussite éducative (Anaré), et enfin des membres du Conseil scientifique de l'Onzus. Par ailleurs, afin de mieux ancrer les questionnaires d'évaluation dans le vécu des acteurs de terrain, un groupe de travail technique dédié à la constitution de ces questionnaires a été réuni autour de coordinateurs PRE, de membres du bureau de l'Anaré, de représentants d'inspections d'académie, ainsi que de l'ancien SGCIV et de l'ancienne Acisé.

CHAPITRE 1

LES PROGRAMMES DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Les Programmes de réussite éducative (PRE) ont été institués par la loi de programmation pour la cohésion sociale numéro 2005-32 du 18 janvier 2005. Ils en constituent le principal volet éducatif et reposent sur la définition d'« actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leur famille dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social et sanitaire ». Ces programmes sont déployés prioritairement dans les quartiers des politiques de la ville et dans les zones d'éducation prioritaire. Ils sont soutenus par les communes et s'appuient sur des structures à comptabilité publique, principalement des Centres communaux d'action sociale (CCAS) ou des Caisses des écoles.

En 2013, on comptait 505 PRE pour un budget de 109 millions d'euros, dont 80 millions gérés par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé). Ils employaient environ 5 000 personnes pour 1 700 équivalents temps plein et ont bénéficié à 128 000 enfants (Bavoux et Pugin, 2013). Par comparaison, 513 500 élèves étaient scolarisés en éducation prioritaire à l'école et au collège en 2013. Il s'agit donc d'une politique à la fois très ambitieuse par son ampleur et son emprise sur le territoire, et dont le coût moyen par enfant accompagné (850 euros) représente environ 10 % du coût d'une scolarité (qui est en primaire de 6 220 euros et de 9 440 dans le secondaire (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014)) ; ou un peu plus du double

de l'allocation de rentrée scolaire versée aux familles modestes (qui varie entre 360 euros et 400 euros selon l'âge des enfants). Il s'agit d'un montant conséquent, mais pas nécessairement proportionné à l'ampleur des difficultés dans lesquelles se trouvent certaines familles et aux moyens qui pourraient être nécessaires pour les aider.

Le caractère distinctif de l'action des PRE est d'envisager la situation d'un enfant en difficulté dans sa globalité, c'est-à-dire simultanément sous divers angles (scolaire, développement personnel, socialisation, etc.) et d'organiser un accompagnement individualisé (un « parcours ») qui permette d'intervenir dans les différentes directions pertinentes. A cette fin, les moyens mis en œuvre sont triples :

1. des partenariats avec les différents acteurs sur le territoire (Education nationale, villes, conseils généraux, associations, etc.) qui permettent de mobiliser des ressources disponibles (dites de « droit commun ») ;
2. une équipe pluridisciplinaire animée par le coordonnateur PRE qui analyse la situation des enfants et les solutions à mobiliser ;
3. des référents de parcours qui accompagnent l'enfant et sa famille, mobilisent les parents aussi bien que les différents acteurs locaux, et organisent la mise en œuvre des différentes actions.

Le cœur de l'intervention semble donc être l'accompagnement par le référent de parcours qui est la ressource particulière qu'apporte le PRE et qui n'a pas d'équivalent (ni fonctionnel, ni budgétaire), pour ce qui est des enjeux éducatifs, dans les zones dont sont absents les PRE. Il s'agit donc d'une intervention très individualisée, au plus près des familles, et donc extrêmement consommatrice de temps de travail, ce qui représente une grande partie de la dépense par enfant. On peut ainsi noter qu'un peu plus de la moitié du budget du programme est consacrée à la rémunération du personnel mobilisé sur cette démarche. Une part importante du budget sert ensuite à financer les actions elles-mêmes (coût des interventions menées par les associations, inscription en centre de loisir ou club sportif, prise en charge d'accompagnement médical, etc.).

Par exemple, tel PRE dispose de trois salariés, un coordonnateur, un référent de parcours et un secrétaire à mi-temps. Il organise principalement trois types d'ac-

tions : (1) de l'accompagnement à la scolarité, en mobilisant soit des accompagnements éducatifs périscolaires, tel que le dispositif Coup de pouce clé, soit des actions menées dans l'école ; (2) des activités sportives ou de loisir, visant l'estime de soi et l'épanouissement ; (3) enfin, un accompagnement médical, qui est pris en charge dans le cadre d'une convention avec des cabinets médicaux.

Un ensemble de monographies (Bers et ACT, 2009), permettent de mieux prendre la mesure de ces actions. Ainsi, tel enfant de 11 ans en difficulté scolaire bénéficie d'un bilan qui révèle différents troubles des apprentissages (dyscalculie, dyslexie, etc.). Il avait été orienté vers un orthophoniste, mais sans poursuivre. Le référent de parcours parvient à organiser et à assurer la participation régulière à un suivi psychologique, orthophonique et à un atelier théâtre. Tel autre enfant de 7 ans est en difficulté scolaire et vit dans une famille en grande difficulté sociale : le référent assure un long travail de mise en confiance de la famille, assiste la mère dans des démarches administratives et l'oriente vers un programme d'alphabétisation ; il parvient à organiser pour l'enfant un accompagnement à la scolarité à domicile, la prise en charge par le RASED, un bilan psychologique, et un séjour familial sur un lieu de vacances. Enfin, tel autre enfant de 9 ans connaît une chute soudaine de ses résultats scolaires : le PRE met en place une aide éducative à domicile fournie par le conseil général et une aide aux devoirs dans le cadre de la Réussite éducative. Cependant, la mère refuse le suivi psychologique.

Ces exemples illustrent la variété des situations, parfois assorties d'une très grande détresse sociale. Ils montrent aussi que le PRE, pour l'essentiel, ne produit pas d'actions propres mais s'appuie sur les différents dispositifs existants et offerts par les acteurs du territoire. Cependant, il organise le recours à ces dispositifs dans des situations où les familles n'ont peut-être ni l'information, ni les ressources, dans tous les sens du terme, pour s'y référer elles-mêmes¹. Cela se fait souvent à travers un long travail d'explication et de mise en confiance. Il nous semble voir là la valeur ajoutée du PRE, dont l'action relèverait ainsi de la catégorie en vogue de "l'accompagnement".

Ces exemples illustrent aussi que la question scolaire est souvent le point de

1. Hervé Cellier défend ainsi l'idée que le droit commun est « inaccessible » pour ce public (Cellier et Pourtier, 2012).

départ de l'orientation d'un enfant et, d'ailleurs, l'Education nationale est, avec la commune, un partenaire privilégié du programme. La thématique scolaire est dominante dans les axes d'intervention. Cependant, les PRE ont d'emblée fait face à la difficulté d'articuler (institutionnellement) les champs de l'action sanitaire et sociale, de l'action sociale et de l'éducation. De nombreux rapports ont souligné l'enjeu (résolu différemment en fonction des situations locales) de cette coexistence qui s'organise sous un principe de subsidiarité : le PRE ne se substitue pas au « droit commun » mais s'organise en complémentarité et en cohérence avec les dispositifs existants. Notre enquête va confirmer que, si l'identification d'une difficulté scolaire par l'Education nationale est le point de départ de beaucoup de prises en charge², le parcours mis en œuvre embrasse différentes dimensions des difficultés de l'enfant, comme le prévoit le projet initial de ce dispositif. Cela ne signifie pas que l'articulation entre les différents acteurs, dans leur rapport à l'enfant, se fait nécessairement de façon harmonieuse. Ainsi, dans nos données moins de la moitié des enseignants d'un enfant en parcours PRE semblent conscients du fait que cet enfant est pris en charge. De fait, certains PRE ont explicitement le souci de ne pas diffuser cette information auprès des écoles. Mais si les rapports d'évaluation ont beaucoup étudié ces relations au plan des institutions, ils les ont beaucoup moins appréhendées au niveau des bénéficiaires.

Cette brève présentation permet de dégager l'objet dont on propose ici l'évaluation : pour l'essentiel, le PRE ne propose pas en propre, il ne produit pas, les actions (club de sport, soutien scolaire) en tant que telles, car elles existent partout ailleurs, mais il constitue une ressource (essentiellement humaine) qui permet d'accompagner les familles pour organiser l'accès à ces différentes ressources, de façon raisonnée et adaptée aux difficultés de l'enfant. Cette démarche présume d'une part que les familles bénéficiaires ne mobilisent pas d'elles-mêmes ces ressources, et n'en ont sans doute pas le moyens, au sens budgétaire mais aussi social et culturel ; et d'autre part que les ressources mobilisables par l'Education nationale, qui est le principal point d'entrée institutionnel du programme, ne sont pas suffisantes pour traiter convenablement la difficulté, parce qu'il faut prendre en compte toutes ses

2. Dans 75 % des cas, les enfants sont orientés par l'école.

dimensions et pas seulement les enjeux scolaires. Les effets bénéfiques éventuels du programme sont dépendants de l'exactitude de ce diagnostic, et aussi, naturellement, du fait que les actions mobilisées, et dont plusieurs exemples ont été donnés plus haut, sont effectivement susceptibles d'aider les enfants. Nous discuterons ce tout dernier point à la fin de ce travail.

CHAPITRE 2

LE PROTOCOLE D'ENQUÊTE ET LA COLLECTE DES DONNÉES

L'évaluation de l'effet des parcours PRE sur les enfants bénéficiaires présentée dans ce travail s'appuie sur le recueil de données longitudinales (entre 2012 et 2014) concernant un grand nombre d'enfants, bénéficiaires ou non. Ce chapitre présente les données collectées, les questionnaires utilisés et le protocole d'enquête.

2.1 Données collectées

L'enjeu d'une évaluation des parcours basée sur des données statistiques est principalement de définir un ensemble de dimensions mesurables qui décrivent les difficultés des enfants et qui permettent d'en suivre l'évolution. La richesse des données collectées doit permettre de ne pas réduire la portée des PRE aux seules performances scolaires et d'estimer leurs effets sur de nombreuses dimensions habituellement peu documentées, telles que la qualité de vie exprimée par les enfants, différentes dimensions de leur estime de soi, ou encore le rapport de leurs parents à l'école. En s'appuyant sur la littérature psychométrique, nous avons donc identifié un ensemble d'échelles permettant de mesurer des dimensions qui correspondent aux types de difficultés identifiées par les PRE et aux objectifs qu'ils donnent à leur action. Dans un dialogue avec des représentants des PRE, nous avons construit un premier jeu de questionnaires, qui ont été relus et commentés par deux lecteurs ex-

ternes, Agnès Florin et Philippe Guimard, professeurs de psychologie à l'Université de Nantes. Les questionnaires ont ensuite été testés dans trois écoles et ajustés dans le cadre de discussions avec les écoles et avec le comité de pilotage. Ils ont ensuite été présentés aux représentants des PRE ciblés par l'enquête.

Les échelles retenues se rapprochent de celles que Cellier et Pourtier (2012) retiennent dans leur monographie du PRE de Romans sur Isère : ils proposent de considérer la réussite du dispositif sous l'angle de l'estime de soi (sentiment d'auto-efficacité), de la motivation et de la réussite scolaire, trois des principales dimensions retenues ici. Ils observent en outre que le travail du PRE est fortement orienté vers les dimensions comportementales (confiance en soi et comportement vis-à-vis des autres), dimensions que nous mesurons également et dont on verra qu'elles jouent en effet un rôle important dans nos données.

Le parti pris de cette enquête a été en outre de multiplier les points de vue : celui des enfants, de leur enseignant, et de leurs parents, en interrogeant systématiquement ces trois acteurs. De ce point de vue, les données longitudinales produites dans le cadre de ce projet sont uniques en France. Nous avons par ailleurs interrogé les PRE pour ce qui concerne uniquement le sous-ensemble des enfants bénéficiaires de parcours.

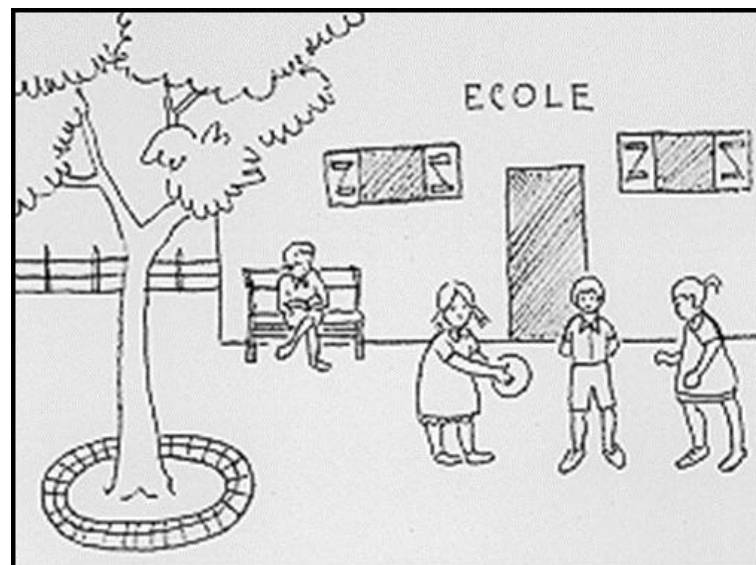
2.1.1 Questionnaires enfants

Les élèves ont répondu individuellement à trois questionnaires sous la supervision de leur enseignant. Le premier questionnaire, prévu en passation sur ordinateur¹, vise tout d'abord à mesurer différentes dimensions de la qualité de vie ressentie. L'échelle utilisée vise à capturer la perception individuelle du bien-être envisagé à travers le degré de satisfaction des personnes dans différents domaines de leur vie : l'environnement social de l'enfant (« J'aime jouer avec d'autres enfants » par exemple), sa santé physique ou psychique (« Je fais des cauchemars »), son bien-être scolaire (« J'ai peur des contrôles et des évaluations ») et son bien-

1. Dans certains cas, lorsque la passation informatique n'était pas possible, des questionnaires papier ont été fournis.

être familial (« J'aime parler avec mes parents »)². Ce premier volet du premier questionnaire à destination des élèves est tiré de l'échelle KidIQol (Gayral Taminh et al., 2005), qui contient une série de 44 items illustrés pour en faciliter la compréhension, destinés à des enfants de 6 à 12 ans³. Ci-dessous la figure 2.1 donne un exemple d'illustration associée à la question « J'aime la récréation ». Malheureusement, à l'issue des tests et des différentes discussions, nous avons dû supprimer certaines questions qui risquaient de gêner les écoles ou les familles, si bien que les échelles que nous utilisons ne suivent pas strictement la version validée.

FIGURE 2.1 – Exemple d'illustration issue du questionnaire élève



SOURCE : (Gayral Taminh et al., 2005)

Les items sont des affirmations par rapport auxquelles les enfants se positionnent sur une échelle allant de 1 à 5 (de « Toujours » à « Jamais » ou de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord », selon les items). Les items sont agrégés pour construire des indices correspondant aux quatre dimensions précitées (voir le tableau 2.1 ci-dessous). Ces indices vont de 1 à 5, où 1 correspond aux réponses les plus négatives à toutes les questions de la dimension et 5 aux réponses les plus positives à toutes les questions.

2. L'ensemble des questions associées à chaque dimension est présenté dans le tableau 2.1 ci-dessous.

3. Nous remercions les auteurs qui nous ont transmis le questionnaire et les illustrations.

Une seconde partie du questionnaire vise à mesurer l'évaluation que les individus portent sur eux-mêmes. Cette évaluation de soi prend des dénominations différentes selon les travaux (estime de soi, sentiment de compétence, etc.). Nous avons porté notre attention dans cette étude sur le sentiment de compétence des élèves dans trois domaines particuliers : le domaine scolaire (se sentir plus ou moins bon à l'école), le domaine social (se sentir plus ou moins populaire, avec plus ou moins de facilité pour se faire des amis, etc.) et le domaine comportemental (se sentir comme quelqu'un qui se conduit plus ou moins bien, avec une plus ou moins bonne capacité d'autocontrôle, etc.). Ces trois dimensions sont mesurées grâce à l'échelle *Self-Perception Profile* de Harter (1982), traduite en français et validée par PierreHumbert et al. (1987), que nous avons également illustrée pour faciliter la compréhension des questions. Là aussi, les enfants devaient se positionner face à une série d'affirmations⁴ (par exemple « Je fais très bien mon travail en classe ») en choisissant parmi cinq modalités allant de « Tout à fait vrai » à « Pas du tout vrai ». Certains items étaient communs avec les échelles précédentes. Les items ont ensuite été agrégés afin de construire des indices correspondant aux trois dimensions précitées. Les trois indices varient de 1 (faible sentiment de compétence à tous les items de la dimension) à 5 (fort sentiment de compétence à tous les items de la dimension).

La dernière partie du premier questionnaire vise à mesurer la satisfaction des enfants à l'égard de leur vie : elle cherche à capturer le jugement global qu'ils portent sur leur vie, plutôt que leurs sentiments du moment. Les questions sont tirées de l'échelle *Satisfaction With Life* de Diener et al. (1985), adaptée aux enfants par Gadermann et al. (2010) et que nous avons traduite. Là encore, les enfants devaient se positionner sur une échelle allant de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord » sur une série de cinq affirmations (« Ce qui arrive dans ma vie est super » par exemple)⁵. L'agrégation des réponses à ces cinq items permet de créer un indice dont la valeur 1 correspond au plus bas jugement global, 5 au plus haut. Il faut noter que cette échelle n'a été soumise qu'à la dernière interrogation, et que l'on ne peut donc pas disposer d'un suivi longitudinal des réponses.

4. Se reporter au tableau 2.1 ci-dessous pour voir l'ensemble des affirmations.

5. La liste complète est présentée dans le tableau 2.1.

Lors d'une seconde séance, un deuxième questionnaire, passé sous format papier⁶, comporte une première partie visant à mesurer différentes dimensions de la motivation des enfants vis-à-vis de l'école (adapté de l'échelle de Guay et al. (2012)). La motivation, entendue comme les raisons pour lesquelles les individus s'engagent dans une activité, peut être intrinsèque – s'engager dans une activité pour elle-même, pour la satisfaction qu'elle apporte (par exemple « J'aime aller à l'école ») – ou extrinsèque – s'engager dans une activité pour des raisons instrumentales. Ces raisons peuvent être plus ou moins autodéterminées. L'échelle utilisée distingue deux types de motivations extrinsèques : la motivation identifiée, qui est dans cette échelle la plus autodéterminée, et la motivation contrôlée. La motivation identifiée renvoie au fait de reconnaître l'importance de s'engager dans une activité (par exemple « Aller à l'école va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles »). La motivation contrôlée renvoie au fait de s'engager dans une activité pour obtenir une récompense ou éviter une punition (par exemple « Je vais à l'école pour avoir des récompenses »), ou bien renvoie à des comportements réalisés sous une pression interne telle que la culpabilité (par exemple « Je vais à l'école pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant »). L'échelle utilisée comporte neuf affirmations⁷ par rapport auxquelles les enfants devaient se positionner selon quatre modalités allant de « Toujours » à « Jamais ». Les items ont été agrégés trois par trois pour former trois indices variant de 1 (l'enfant a répondu « Jamais » aux trois items) à 4 (l'enfant a répondu « Toujours » aux trois items).

La seconde partie du deuxième questionnaire évalue les compétences des élèves en français et en mathématiques, il est donc différencié pour les élèves de CE1 et les élèves de CM1 (alors que les échelles psychologiques sont identiques pour les deux niveaux). Ces questionnaires ont été conçus par la DEPP.

Les données issues de la première enquête (rentrée 2012) permettent ainsi de donner une description de la situation des enfants selon les différentes dimensions mesurées, dans un ensemble d'écoles de quartiers prioritaires de la politique de la ville. Ces données descriptives ont été publiées dans le rapport de l'ONZUS 2013.

6. Les exercices de mathématiques et de français que contenait ce questionnaire ne pouvaient pas être adaptés pour une passation en ligne.

7. Se reporter au tableau 2.1 ci-dessous pour voir l'ensemble des affirmations.

Elles font apparaître l'existence d'une minorité relativement importante d'enfants qui expriment un sentiment de mal être dans une dimension ou une autre, dimensions qui ne sont pas toujours bien identifiées par le système scolaire. Les enfants pris en charge par les PRE sont un sous-ensemble de ces enfants.

2.1.2 Questionnaires enseignants et parents

L'enquête auprès des élèves a été complétée par deux autres enquêtes : une enquête auprès des enseignants et une enquête auprès des parents. L'enquête auprès des enseignants leur demande d'évaluer pour chaque élève différentes compétences scolaires (comme la capacité d'attention, l'autonomie, la capacité à organiser son travail, etc.). Elle est librement inspirée d'une échelle développée par Guimard et al. (2007) et porte sur des dimensions comportementales centrées sur les apprentissages qui sont prédictives des difficultés et des réussites scolaires ultérieures. Nous l'avons fortement simplifiée par rapport à cette référence afin d'alléger le travail des enseignants. Dans nos tableaux de résultats, certaines questions ont été isolées (confiance, intégration, attention, participation) parce qu'elles sont complémentaires de certaines mesures réalisées auprès des élèves. Les autres réponses ont été agrégées pour construire un score, que nous qualifions de « capacité » à la réussite scolaire⁸. Les enseignants sont également interrogés sur leurs contacts avec les parents de l'élève, sur leur opinion du suivi scolaire de l'élève à la maison, et sur leur sentiment concernant les possibles difficultés extra-scolaires de l'élève.

Pour leur part, les parents sont interrogés sur leur situation professionnelle, sur leur accès aux services publics (soins, activités sportives ou culturelles par exemple), sur leurs relations avec l'école, sur l'attitude de leur enfant vis-à-vis de l'école et sur leurs relations avec leur enfant.

2.1.3 Questionnaires PRE

Enfin, les 32 coordonnateurs PRE travaillant avec les écoles de notre échantillon ont été enquêtés afin d'identifier tout d'abord, dans chaque école, les élèves de CE1

8. Voir tableau 2.1.

ou de CM1 bénéficiant ou ayant bénéficié d'un PRE. Pour chacun de ces élèves, nous leur demandons de nous indiquer la durée et la nature de chaque parcours (orientation vers un professionnel de santé, inscription à une activité artistique, accompagnement administratif des parents par exemple), le diagnostic initial ainsi que l'implication de l'équipe pédagogique et des parents dans le parcours. Le chapitre 3 présente les statistiques tirées de ce dernier questionnaire.

Le tableau 2.1 ci-dessous récapitule les différents scores créés pour l'analyse (colonne « Score ») par domaine et présente les questions qui y sont associées.

TABLEAU 2.1 – Récapitulatif des scores créés par domaine

Domaine	Score	Questions
Cognitif	Français	Pourcentage de bonnes réponses
	Maths	Pourcentage de bonnes réponses
Qualité de vie*	Environnement social	"J'aime les vacances"
		"J'aime la récréation"
		"Après l'école, je vais jouer avec mes amis"
	Santé physique et psychique	"Je me réveille la nuit"
		"Je fais des cauchemars"
		"Je suis malade"
		"J'ai mal au ventre ou à la tête"
		"Je m'ennuie"
		"Il m'arrive d'être triste"
		"J'ai des peurs"
Environnement scolaire	"J'aime l'école"	
	"J'aime être interrogé(e) en classe"	
	"Je suis content(e) quand mes parents rencontrent mon maître/ma maîtresse"	
	"Je suis content(e) quand je montre mes cahiers d'école à mes parents"	
		"J'ai peur de ne pas comprendre les nouvelles leçons"
		"J'ai peur des contrôles et des évaluations"

Continue sur la page suivante...

... table 2.1 (suite)

Domaine	Score	Questions
	Environnement familial	"J'aime parler avec mes parents" "J'aime que mes parents parlent de moi" "Je me fais gronder par mes parents"
Estime de soi*	Comportementale	"Je suis puni(e) à l'école" "Je fais souvent des bêtises" "Je fais des choses que je ne devrais pas faire"
	Sociale	"Les autres enfants se moquent de moi" "Les autres enfants jouent avec moi" "C'est facile pour moi de me faire des amis" "Mes amis m'aiment bien"
	Scolaire	"Je travaille bien en classe" "Je fais très bien mon travail en classe" "En classe, je sais bien répondre aux questions de la maîtresse ou du maître"
Motivation*	Intrinsèque	"J'aime aller à l'école" "Ce que j'apprends à l'école m'intéresse beaucoup" "Je travaille à l'école même quand je ne suis pas obligé(e)"
	Contrôlée	"Je vais à l'école pour avoir des récompenses" "Je vais à l'école pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant" "Je vais à l'école pour montrer aux autres que je suis bon(ne)"

Continue sur la page suivante...

... table 2.1 (suite)

Domaine	Score	Questions
	Identifiée	"Aller à l'école va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles" "Je vais à l'école pour apprendre plein de choses" "Dans la vie, il est important d'aller à l'école"
Satisfaction à l'égard de la vie*	Score unique	"En général, ma vie est à peu près comme je la voudrais" "Ce qui arrive dans ma vie est super" "Je suis content(e) de ma vie" "Pour le moment, j'ai eu les choses les plus importantes que je veux dans la vie" "Si j'avais une autre vie, je choisirais la même"
Compétences scolaires*	Score unique	D'après l'enseignant, l'élève : "Fait preuve d'autonomie face à une tâche scolaire" "Comprend les consignes de la classe" "A un bon niveau de langage" "Dans l'exécution d'une tâche, sait organiser son travail" "A un bon niveau général des apprentissages scolaires"

Note :* Les questions utilisées pour ces scores sont codées de 1 (fortement d'accord avec l'item) à 4 ou 5 selon le cas (fortement en désaccord avec l'item).
Les scores ont été obtenus en prenant la moyenne des réponses aux différents items composant le score.

2.2 Protocole d'enquête

Le protocole de l'enquête permettant de soumettre ces différents questionnaires repose sur trois principes :

1. Nous avons réalisé une première enquête à la rentrée 2012, puis une deuxième enquête à la fin de l'année scolaire 2014, ce qui permet de suivre l'évolution des enfants sur 20 mois, à travers deux années scolaires. Ainsi peut-on évaluer l'impact du PRE avec un certain recul sur l'évolution des enfants.
2. A la rentrée 2012, nous avons échantillonné des élèves de CE1 et de CM1, niveaux correspondant à des flux d'entrée relativement importants⁹. A l'exception des redoublants, ils sont en CE2 et en CM2 à la deuxième enquête¹⁰.
3. L'évaluation, dont les principes sont expliqués en détail plus loin, s'appuie sur la comparaison d'élèves d'écoles appartenant à la zone d'intervention d'un PRE et d'écoles appartenant à des communes où il n'existe pas de PRE. Nous avons donc échantillonné ces deux types d'écoles et tenté d'interroger tous les élèves dans les niveaux visés.

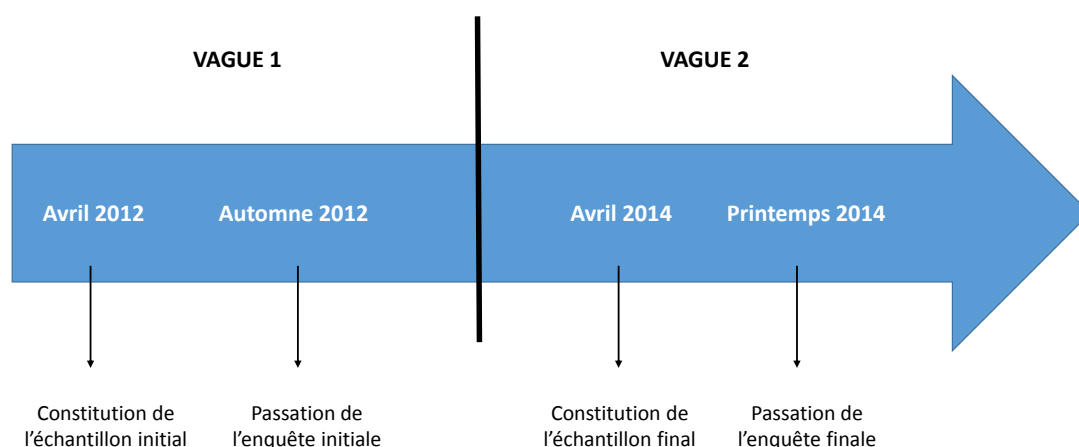
Sur cette base, nous avons opéré en trois temps. Nous avons d'abord interrogé un nombre important d'écoles et d'élèves dans les deux types de zones (PRE et non-PRE). Cette vaste enquête est l'occasion de faire une photographie de la situation des enfants dans de nombreuses dimensions dans ces territoires. Ce sont des données rares, qui feront l'objet de nombreuses exploitations dans l'avenir. Sur la base de l'enquête auprès des PRE, nous avons ensuite identifié (de façon totalement anonyme pour nous, c.f. plus loin) les enfants en parcours PRE. Nous avons d'une part sorti de notre échantillon les écoles appartenant aux zones d'action des PRE, mais n'avaient pas d'enfants de CE1 ou de CM1 en parcours ; et nous avons d'autre part restreint les écoles des zones non-PRE à celles où nous pouvions trouver des enfants qui, à l'automne 2012, ressemblaient suffisamment à ces enfants entrés en parcours PRE pendant la période étudiée. Nous avons ensuite interrogé l'ensemble

9. A l'exception du CP, mais qui est un niveau dans lequel les parcours individuels sont moins systématiques.

10. Lors de la deuxième enquête, les redoublants comme les non-redoublants ont été interrogés.

des enfants de ces écoles¹¹ lors de la deuxième vague d'enquête. Cette séquence est représentée dans la figure 2.2 ci-dessous.

FIGURE 2.2 – Chronologie des enquêtes



La DEPP a fourni les ressources logistiques à ces enquêtes en accueillant dans ses locaux l'équipe d'enquêteurs du projet qui, à chacune des deux phases d'enquêtes, s'est mise en relation avec tous les inspecteurs et toutes les écoles pour leur expliquer le protocole, leur transmettre les différents documents, s'assurer du calendrier de passation, répondre à leurs questions, etc.

2.2.1 Vagues d'enquête et effectifs

Le suivi longitudinal est l'élément clé de cette enquête, mais sa réalisation a rencontré un certain nombre de contraintes de terrain. Bien qu'il ait été annoncé par un courrier joint du Secrétaire général du Comité interministériel des villes et du Directeur général de l'enseignement scolaire sous couvert des recteurs, le protocole n'a pas toujours été bien accueilli par les écoles.

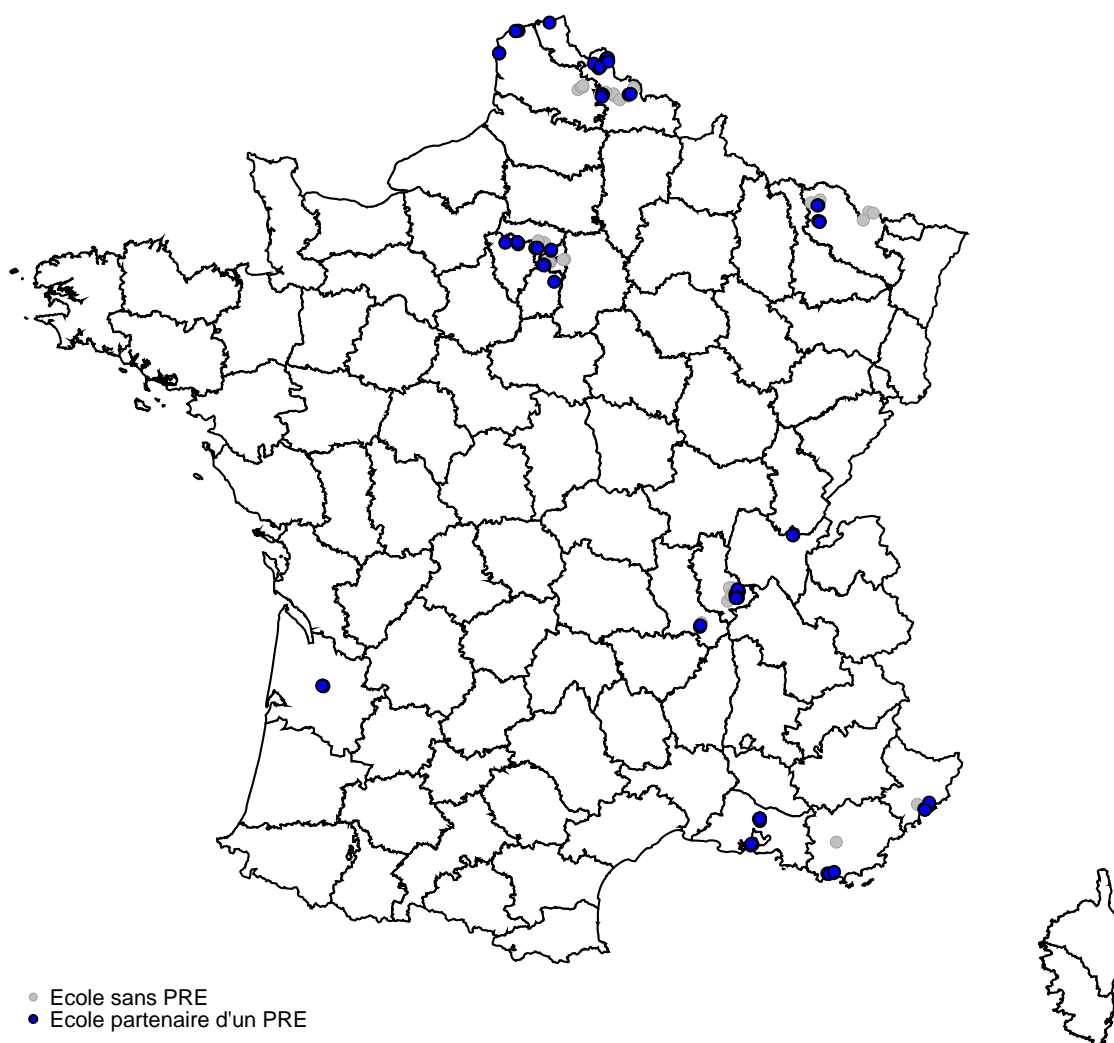
11. Il aurait été plus économique de cibler d'emblée les enfants concernés ou potentiellement concernés par les PRE, mais cela aurait été compliqué au plan logistique et discutable d'un point de vue déontologique.

L'échantillon initial d'écoles a été défini avec le Secrétariat général du Comité interministériel des villes et avec les inspecteurs de l'Education nationale des différents territoires. Dans un premier temps, 32 PRE ont été identifiés, ainsi que les écoles avec lesquelles ils travaillent le plus souvent. Par ailleurs, des territoires témoins couverts par la politique de la ville ont été identifiés, ainsi que les écoles qui s'y trouvaient. L'échantillon initial comportait ainsi 479 écoles, dont 389 ont accepté de passer l'enquête à l'automne 2012, 231 écoles partenaires d'un PRE, et 158 écoles « témoin » choisies dans des territoires comparables mais non partenaires d'un PRE.

Cet échantillon initial d'écoles a été réduit à plusieurs reprises. La première réduction a consisté à ne garder parmi les écoles partenaires d'un PRE que les écoles ayant eu au moins un élève bénéficiaire d'un PRE en CE1 ou CM1 entre l'automne 2012 (date de lancement de l'enquête initiale) et avril 2014 (date de constitution de l'échantillon final). L'échantillon d'écoles partenaires d'un PRE a ainsi été ramené à 128 écoles. L'échantillon d'écoles non partenaires d'un PRE a parallèlement été réduit à 66 écoles, dans lesquelles se trouvaient des élèves aux caractéristiques suffisamment comparables aux élèves bénéficiaires d'un PRE de notre échantillon. Suite aux différents refus de poursuivre les enquêtes de la part des écoles et au travail réalisé pour constituer un échantillon d'élèves bénéficiaires et témoins les plus ressemblants possible (voir le chapitre 4 qui présente les tests de comparabilité), l'échantillon final sur lequel sont réalisées nos estimations est constitué de 102 écoles avec bénéficiaires et 31 écoles non partenaires d'un PRE.

Pas plus que l'échantillon initial de 479 écoles, cet échantillon final n'est strictement représentatif de l'ensemble des territoires. Cependant, il est diversifié dans l'espace et il reflète la structure de la géographie prioritaire dans le Nord, la région parisienne et l'Est, ainsi que dans la région lyonnaise et le Sud-Est, comme le montre la carte 2.3.

FIGURE 2.3 – Localisation des 133 écoles de l'échantillon final, partenaires et non partenaires d'un PRE



L'ensemble des écoles couvre donc en tout 16 départements, répertoriés dans le tableau 2.2.

TABLEAU 2.2 – Répartition par département des écoles participantes, partenaires et non partenaires d'un PRE

	Ensemble	Sans PRE	Avec PRE
National	133	31	102
Ain	2	0	2
Alpes-Maritimes	6	1	5
Bouches du Rhône	10	0	10
Gironde	3	0	3
Loire	3	1	2
Moselle	10	5	5
Nord	39	8	31
Pas-de-Calais	11	4	7
Rhône	15	4	11
Yvelines	14	0	14
Var	7	1	6
Essonne	1	0	1
Hauts-de-Seine	3	0	3
Seine-Saint-Denis	4	2	2
Val-de-Marne	2	2	0
Val-d'Oise	3	3	0

CHAMP : 133 écoles de l'échantillon (partenaires et non partenaires d'un PRE).

Au sein de ces 133 écoles, 6 588 élèves de CE1 et CM1 ont été interrogés à deux reprises¹². Leur répartition au sein des différents départements est indiquée dans le tableau 2.3.

12. Ne sont conservés dans l'échantillon que les élèves qui ont été présents aux deux vagues d'enquête, au sens où nous disposons d'au moins un questionnaire les concernant.

TABLEAU 2.3 – Répartition par département des élèves des écoles participantes, partenaires et non partenaires d'un PRE

	Ensemble	Sans PRE	Avec PRE
National	6588	1922	4666
Ain	43	0	43
Alpes-Maritimes	239	81	158
Bouches du Rhône	622	0	622
Gironde	111	0	111
Loire	91	28	63
Moselle	550	237	313
Nord	1687	488	1199
Pas-de-Calais	571	217	354
Rhône	825	195	630
Yvelines	610	0	610
Var	392	108	284
Essonne	16	0	16
Hauts-de-Seine	214	0	214
Seine-Saint-Denis	211	162	49
Val-de-Marne	71	71	0
Val-d'Oise	335	335	0

CHAMP : 6588 élèves présents dans les 133 écoles de l'échantillon et interrogés aux deux vagues.

2.2.2 Taux de réponse

La proportion d'élèves initialement identifiés dans chaque classe pour lesquels des questionnaires élèves, parents et enseignants ont été renseignés est très élevée. Ceci est important pour s'assurer de la bonne qualité du suivi des élèves. Les taux de réponse présentés ci-dessous correspondent pour chaque ligne au ratio suivant :

$$\frac{\text{Nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire considéré}}{\text{Nombre d'élèves ayant répondu à au moins un questionnaire en vague 1}}$$

Pour chacune des deux vagues d'enquête, la première colonne du tableau 2.4 donne le nombre d'élèves pour lesquels le questionnaire a été rempli, la seconde donne le ratio présenté ci-dessus. Les taux de réponses sont globalement très hauts, en particulier pour les questionnaires élèves : 94,9 % des élèves ayant répondu à au moins un questionnaire en vague 1 ont répondu au questionnaire de français de vague 1, et 89,9 % de ces mêmes élèves ont répondu au questionnaire de français de vague 2. Les taux de réponse aux questionnaires de mathématiques, de qualité de vie et de motivation sont proches. De même, le questionnaire à destination des enseignants a été rempli pour 96,7 % des élèves de vague 1 en vague 1, et pour 92,6 % de ces mêmes élèves en vague 2. Le questionnaire à destination des parents a été légèrement moins rempli : 87 % des parents des élèves de vague 1 ont rempli un questionnaire en vague 1, et 76 % de ces mêmes parents ont rempli un questionnaire en vague 2. Ces taux pour des questionnaires parents sont néanmoins très élevés. Cela tient sans doute au fait que les questionnaires ont été adressés aux parents par l'école elle-même (et retournés anonymement dans une enveloppe close).

TABLEAU 2.4 – Taux de réponse au niveau élève

Questionnaire	Vague 1		Vague 2	
	Nb élèves	Tx réponse	Nb élèves	Tx réponse
Français	8155	94,9	7720	89,9
Maths	8211	95,6	7789	90,7
Qualité de vie	8322	96,9	7878	91,7
Motivation	8098	94,3	7635	88,9
Parents	7472	87,0	6526	76,0
Enseignant	8307	96,7	7951	92,6
Total	8590	100	8370	97,4

CHAMP : Elèves (bénéficiaires et non bénéficiaires d'un PRE) ayant répondu à au moins un questionnaire en vague 1.

LECTURE : 89,9% des élèves ayant répondu à au moins un questionnaire en vague 1 ont répondu au questionnaire de français en vague 2, soit 7720 élèves sur 8590 au total en vague 1.

Il est intéressant de savoir si ces taux de réponse reflètent des situations individuelles (refus d'un élève particulier ou déménagement) ou la perte de classes entières au sein des écoles suivies. Le tableau 2.5 montre qu'il s'agit presque toujours de situations individuelles. Comme nous n'identifions pas les classes une à une, ce tableau prend pour unité chaque niveau dans chaque école et il indique le nombre de niveaux ayant répondu au questionnaire considéré divisé par le nombre de niveaux ayant passé au moins un questionnaire en vague 1. On voit que ces taux sont extrêmement élevés.

TABLEAU 2.5 – Taux de réponse par niveau

Questionnaire	Vague 1		Vague 2	
	Nb niveaux	Tx réponse	Nb niveaux	Tx réponse
Français	262	99,6	262	99,6
Maths	262	99,6	262	99,6
Qualité de vie	262	99,6	263	100,0
Motivation	261	99,2	260	98,9
Parents	262	99,6	258	98,1
Enseignant	260	98,9	253	96,2
Total	263	100	263	100,0

CHAMP : Niveaux (CE1/CE2 ou CM1/CM2) des écoles partenaires et non partenaires d'un PRE de l'échantillon ayant passé au moins un questionnaire en vague 1.

LECTURE : 96,2% des niveaux ayant passé au moins un questionnaire en vague 1 ont passé le questionnaire enseignant en vague 2, soit 253 niveaux sur 263 au total en vague 1.

2.3 Protocole d'anonymisation

Ce protocole d'enquête est assorti d'un protocole d'anonymisation très strict, qui a été déclaré à la Cnil. Les questionnaires parents ont été l'occasion d'informer les parents du traitement des données. L'ensemble des réponses aux questionnaires sont anonymes, que ces réponses émanent des enfants eux-mêmes, des parents, des enseignants ou des PRE. Le protocole d'anonymisation a été le suivant : un prestataire spécifique (EdField) soumis au secret professionnel (sous les sanctions prévues aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal) a constitué une table de correspondance entre le nom et le prénom de l'ensemble des enfants interrogés et un identifiant anonyme. Cette table a été conservée par ce prestataire et n'a été communiquée à aucune des parties prenantes de l'évaluation (écoles, PRE, équipe de recherche). Sur la base de cette table de correspondance, les questionnaires vierges ont été imprimés par un deuxième prestataire (ISIPRINT) de manière à ce qu'ils comportent à la fois le nom et le prénom de l'enfant et son identifiant anonyme. Dans chaque cas, la partie du questionnaire comportant le nom et le

prénom de l'enfant a été découpée par l'enfant, le parent, l'enseignant ou le référent PRE qui l'a rempli, avant de le remettre, de manière à ce qu'aucune réponse n'ait pu être associée à un enfant à aucun niveau. Les différentes réponses ont donc été appariées entre elles à partir de l'identifiant anonyme uniquement.

Dans le cas du questionnaire informatisé pour les enfants, le prestataire chargé du protocole d'anonymisation a transmis à un troisième prestataire gérant la plateforme informatique (AreYouNet.com) un fichier contenant pour chaque enfant un login constitué de l'identifiant anonyme suivi du prénom de l'enfant (qui a servi de clé de saisie pour éviter les erreurs). Il a également transmis aux écoles les logins qui les concernaient. Seuls l'identifiant anonyme et les réponses aux questions ont été conservés par ce prestataire sur un serveur sécurisé, puis transmis aux chercheurs responsables de l'évaluation. Le prestataire gérant la plateforme informatique n'a disposé d'aucune autre information que du prénom de l'enfant, en particulier, ni son nom ni les coordonnées de son école. Ce prestataire était également soumis au secret professionnel. Il n'a donc communiqué la table contenant les prénoms des élèves à personne et a garanti la confidentialité des réponses.

De la même manière, la saisie et l'analyse des réponses aux questionnaires par l'équipe de recherche s'est faite à partir de documents totalement anonymes : elle a disposé de l'ensemble des réponses, mais jamais des noms. Pour résumer :

- à aucun moment les écoles n'ont eu en leur possession une information sur les enfants détenue par les PRE, pas même l'identité des enfants pris en charge,
- à aucun moment les PRE n'ont disposé des informations recueillies en milieu scolaire,
- à aucun moment les responsables des traitements informatiques des réponses aux questionnaires n'ont été capables d'identifier les élèves :
 - les chercheurs n'ont détenu que des informations anonymes,
 - aucun prestataire n'a disposé à la fois des noms des élèves et de leurs réponses (seul le troisième prestataire a disposé de réponses et de prénoms).

Enfin, aucune statistique au niveau des écoles ou des PRE n'est ni ne sera publiée ou diffusée d'une manière qui rende les écoles ou les PRE identifiables. Aucun retour des informations collectées auprès des PRE, même agrégé au niveau PRE,

n'est ni ne sera fait en direction des écoles, et inversement.

CHAPITRE 3

LES ENFANTS BÉNÉFICIAIRES ET LEUR PARCOURS PRE

Trois enquêtes ont été menées auprès des coordonnateurs des 32 PRE entre l'automne 2012 et novembre 2014. Elles nous ont permis d'identifier, parmi tous les enfants interrogés dans les écoles PRE en vague 1, 768 élèves de CE1 et de CM1 qui ont été bénéficiaires d'un parcours individualisé. Sur ces 768 enfants, 467 sont entrés en parcours depuis l'automne 2012, date de l'enquête de vague 1, et parmi eux, 404 enfants ont participé à la fois à l'enquête de 2012 et à celle de 2014 (vague 2).

L'évaluation du parcours PRE sera menée sur ces 404 enfants : comme ils n'étaient pas déjà en PRE à la première enquête, ils sont comparables à des enfants témoin au point de départ de notre observation ; et comme ils ont été suivis aux deux enquêtes, on peut connaître l'évolution de leur situation depuis leur entrée en PRE. Dans ce chapitre, nous montrons d'abord en quoi le profil de ces enfants, tel qu'il est mesuré par nos enquêtes à l'automne 2012, diffère de celui des autres enfants de leur classe. Cela nous permet de mieux cerner qui sont les enfants bénéficiaires du programme. Nous décrivons ensuite brièvement la prise en charge de ces enfants dans les parcours.

3.1 Caractéristiques des élèves bénéficiaires

Le tableau 3.1 compare les 404 élèves bénéficiaires d'un parcours avec tous les élèves de leurs écoles, à la rentrée 2012, sous les différentes dimensions que nous avons mesurées. C'est une photographie avant leur entrée en parcours. La colonne « Moy T » et la colonne « Ecart-type T » donnent la moyenne et l'écart-type de chaque variable dans la population des enfants des classes PRE (hors les 404 bénéficiaires). La colonne « Diff. PRE » indique l'écart moyen des enfants en parcours par rapport aux autres enfants de leurs écoles. Par exemple, 12.8 % des élèves de notre échantillon sont des élèves plus vieux que l'âge typique d'entrée dans le niveau concerné (donc redoublants à un moment de leur scolarité) ; cette proportion est de 15.7 points plus élevée parmi les élèves en parcours, soit 28.5 %. Lorsque les variables sont des indices (comme l'échelle de qualité de vie psychologique), elles n'ont pas de signification absolue claire. Il faut alors comparer le coefficient « Diff. PRE » avec l'écart-type de la variable. Des différences de l'ordre de 50 % d'un écart-type ou plus sont très importantes ; des différences inférieures à 20 % d'un écart-type sont habituellement considérées comme modestes. La colonne « (Erreur-type) » donne la précision du coefficient, qui est traduite, dans la colonne « P-value », par la probabilité de se tromper si on considère que le coefficient est différent de zéro. Lorsque cette probabilité est inférieure ou égale à 5 % on considère généralement que le coefficient est significativement différent de zéro, ce qui signifie que les différences entre les deux groupes sont réelles et pas simplement liées aux aléas d'échantillonnage. Dans ce cas, on a mis deux étoiles sur le coefficient. On met une étoile lorsque la significativité est à 10 % seulement.

On constate d'abord que les élèves bénéficiaires viennent de familles plus en difficulté socialement, les parents étant plus souvent au chômage et moins fréquemment en emploi à temps plein. Ils expriment aussi l'utilité d'avoir un traducteur à proximité, ce qui reflète la plus grande proportion de parents d'origine étrangère.

Ensuite, les enfants en parcours sont des enfants souvent plus vieux que l'âge typique d'entrée dans le niveau concerné (presque 30 % d'entre eux au lieu de 13 % pour les autres enfants), et dont les résultats scolaires sont plus faibles. Ils sont plus

faibles en mathématiques comme en français (de l'ordre de 1/3 d'écart-type, ce qui est assez élevé) et les enseignants les identifient comme des élèves dont les capacités sont plus faibles de presque 2/3 d'écart-type.

Mais, bien que, dans 75 % des cas, ces enfants soient orientés vers les PRE par l'Education nationale, ils ne sont pas en difficulté seulement sur le plan scolaire : ils sont aussi plus fragiles que leurs camarades dans la plupart des dimensions considérées : leurs relations aux autres sont plus conflictuelles, et les indicateurs de comportement indiquent qu'ils ont plus tendance à se mettre en colère et à être peu attentifs en classe. Les enfants suivis n'ont pas une motivation scolaire différente de celle des autres enfants, mais ils expriment un plus faible bien-être scolaire, ont moins envie d'aller à l'école et participent moins en classe. Enfin, le contexte familial est souvent moins bon pour ces élèves, avec des relations parents/enfants un peu plus difficiles et un suivi du travail moins assidu d'après les enseignants, qui voient d'ailleurs plus souvent les parents en entretien individuel, ce qui peut être le signe de difficultés. En revanche, les parents n'expriment rien de particulier concernant leurs relations avec l'école.

TABLEAU 3.1 – Comparaison des élèves bénéficiaires et non bénéficiaires d'un PRE au sein des écoles partenaires d'un PRE

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Diff. PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Caractéristiques de l'élève :						
Fille	0,502	0,500	-0,012	(0,028)	0,657	4666
Né début d'année	0,234	0,424	-0,041*	(0,021)	0,052	4666
CM1 (vs CE1) en 2012	0,473	0,499	-0,029	(0,039)	0,445	4666
Age > âge typique niveau	0,128	0,334	0,157**	(0,027)	0,000	4666
Age en Sept 2012	8,229	1,115	0,078	(0,089)	0,380	4665
Pa : 1 ou + adulte chômage	0,242	0,428	0,089**	(0,030)	0,003	3856
Pa : 1 ou + adulte travaille	0,751	0,432	-0,099**	(0,029)	0,001	3856
Pa : 1 ou + adulte temps plein	0,649	0,477	-0,121**	(0,032)	0,000	3856
Pa : Besoin traducteur	0,097	0,296	0,058**	(0,023)	0,013	3970

Continue sur la page suivante...

Évaluation des programmes de réussite éducative

... table 3.1 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Diff. PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien-être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	3,131	0,710	-0,031	(0,051)	0,545	4461
Pr : Confiance en lui	0,599	0,490	-0,207**	(0,040)	0,000	4382
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	4,051	0,742	0,015	(0,043)	0,734	4462
Estime sociale	4,121	0,823	-0,184**	(0,052)	0,000	4461
Joue avec amis	0,425	0,494	-0,000	(0,027)	0,990	4454
Pa : Pb avec autres enfants	0,069	0,253	0,048**	(0,021)	0,021	3970
Pr : S'intègre bien	0,884	0,320	-0,127**	(0,030)	0,000	4406
Comportement :						
Estime comportementale	3,743	1,009	-0,092	(0,065)	0,158	4461
Se met en colère	0,304	0,460	0,040*	(0,023)	0,087	4456
Pr : Attention régulière	0,662	0,473	-0,171**	(0,035)	0,000	4408
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	3,285	0,720	0,019	(0,049)	0,690	4309
Score motiv contrôlée	2,708	0,970	0,068	(0,075)	0,370	4305
Score motiv identifiée	3,755	0,480	-0,003	(0,030)	0,922	4307
Qualité de vie scolaire	3,820	0,754	-0,106**	(0,052)	0,041	4460
Pa : Envie d'aller à l'école	0,805	0,396	-0,063**	(0,027)	0,018	3970
Pr : Participe en classe	0,687	0,464	-0,084**	(0,036)	0,020	4408
Nbre de quest élève passés (abs)	2,814	0,536	-0,059	(0,043)	0,170	4666
Réussite scolaire :						
Estime scolaire	4,129	0,793	-0,131**	(0,050)	0,009	4460
Score français	0,662	0,208	-0,061**	(0,023)	0,007	4356
Score maths	0,757	0,184	-0,080**	(0,017)	0,000	4370
Score Prof capacités	0,673	0,390	-0,233**	(0,041)	0,000	4414
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0,811	0,392	0,031	(0,023)	0,165	3970
Pa : Contact école facile	0,000	0,000	0,000	(0,000)	,	3970

Continue sur la page suivante...

... table 3.1 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Diff. PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Pa : Info sur résultats	0,662	0,473	0,028	(0,029)	0,322	3970
Pr : Entretien indiv	0,697	0,460	0,085**	(0,022)	0,000	4415
Contexte familial :						
Qualité de vie familiale	3,948	0,789	-0,015	(0,045)	0,741	4448
Reçoit aide devoir	0,355	0,479	0,002	(0,025)	0,921	4451
Pa : Enfant a souvent activités	0,450	0,498	-0,121**	(0,034)	0,000	3970
Pa : Relation avec l'enfant	0,570	0,495	-0,083**	(0,029)	0,004	3970
Pa : Aide devoirs	0,603	0,489	-0,032	(0,033)	0,334	3970
Pr : Travail pas assez suivi	0,200	0,400	0,113**	(0,031)	0,000	4415
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	0,433	0,496	0,054*	(0,032)	0,093	3970
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0,326	0,469	-0,036	(0,028)	0,198	3970

CHAMP : Tous les élèves des écoles partenaires d'un PRE.

LECTURE : 12,8% des élèves non bénéficiaires sont plus vieux que l'âge typique d'entrée dans le niveau en vague 1, cette proportion est 15,7 points plus élevée parmi les élèves en parcours, soit 28,5%.

NOTE : « T » est utilisé pour désigner le groupe témoin. « Pa » et « Pr » sont reportés lorsque la question est issue respectivement du questionnaire parents ou enseignant.

Ces résultats sont importants pour deux raisons. D'une part, ils démontrent que nos instruments mesurent des dimensions qui sont pertinentes puisqu'elles distinguent bien les enfants en parcours des autres enfants de leur école. Ils rendent compte, au moins en partie, de « ce qui ne va pas » chez ces enfants ; ils sont donc aussi susceptibles de mesurer l'impact des PRE si celui-ci consiste précisément à améliorer la situation des enfants face à ces difficultés particulières. C'est une observation importante pour valider notre protocole. D'autre part, ils montrent que l'ensemble du dispositif de prise en charge fonctionne bien puisqu'il oriente, conformément à la philosophie générale du programme, des enfants qui font face à des difficultés multiples et pas simplement scolaire, et pour qui une prise en charge pluridisciplinaire est donc pertinente. Cela ne va pas complètement de soi car, contrairement à ce qu'on pense souvent, les dimensions cognitives et psychosociales ne

sont pas très fortement corrélées.

3.2 Parcours PRE

Nous présentons maintenant la description de la prise en charge des 404 bénéficiaires de notre échantillon, telle qu'elle est donnée par les PRE interrogés.

TABLEAU 3.2 – Type de soutien principal et secondaire diagnostiqué pour l'élève

	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nobs
<i>Besoin identifié par :</i>			
Education nationale	299	74,0	404
Famille	70	17,3	404
Autre	35	8,7	404
<i>Domaine(s) d'intervention diagnostiqué(s) :</i>			
<i>A titre principal :</i>			
Soutien parents	101	25,0	404
Santé	114	28,2	404
Social	51	12,6	404
Loisirs	125	30,9	404
Scolaire	159	39,4	404
Education citoyenne	51	12,6	404
<i>A titre secondaire :</i>			
Soutien parents	65	16,1	404
Santé	20	5,0	404
Social	24	5,9	404
Loisirs	77	19,1	404
Scolaire	24	5,9	404
Education citoyenne	25	6,2	404

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : 299 élèves ont été identifiés comme ayant besoin d'un parcours par un membre de l'Education nationale, soit 74% de l'échantillon des 404 bénéficiaires.

Le tableau 3.2 décrit la phase d'orientation des enfants vers les PRE et de définition de la nature des parcours. Dans la grande majorité des cas (74 %), les enfants ont été orientés vers le PRE par un membre de l'Education nationale plutôt que par un membre de la famille ou un tiers. Les domaines d'intervention des PRE sont très divers, l'enjeu scolaire arrivant en tête, mais suivi de près par les thématiques loisir (besoin de participer à des activités extra-scolaires), santé et soutien aux parents. Le diagnostic porte souvent (dans presque 60 % des cas) sur une unique difficulté (tableau 3.3).

TABLEAU 3.3 – Nombre de domaines d'intervention diagnostiqués versus nombre de domaines d'intervention proposés

Nb de domaines	Soutien diagnostiqué		Soutien proposé	
	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nb de bénéf.	Part de bénéf.
0	36	8,9	5	1,2
1	237	58,7	81	20,0
2	90	22,3	92	22,8
3	33	8,2	98	24,3
4	6	1,5	93	23,0
5	2	0,5	35	8,7

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : Initialement, seulement 6 enfants avaient été identifiés comme nécessitant un parcours avec quatre types de suivi différents, contre 93 lorsque l'on regarde le soutien réellement proposé, soit 23% de l'échantillon des 404 bénéficiaires.

Cependant, le soutien proposé couvre une plus grande diversité de thématiques, conformément à l'esprit du dispositif qui est de construire un parcours cohérent et personnalisé répondant aux besoins de l'enfant et d'intervenir sous différents angles simultanément. Ainsi, les soutiens de nature multiple sont fréquents (tableau 3.3). De même, le tableau 3.4 montre que le soutien scolaire ne domine pas particulièrement lorsque l'on analyse les types de soutiens effectivement proposés aux enfants. Ainsi, seuls 38,4 % des bénéficiaires ont reçu un soutien scolaire. On observe plutôt

une grande diversité des parcours proposés, même s'il y a une dominante dans le scolaire et les activités extra-scolaires. Cette diversité traduit bien l'action du PRE telle que nous l'avons présentée dans l'introduction de ce travail : une composante forte de soutien à la scolarité et d'activités extra-scolaires ; l'orientation vers des professionnels de santé, notamment des psychologues, et le soutien social aux familles. On perçoit aussi clairement cette notion de parcours, qui mobilise les ressources du droit commun mais oriente les familles vers ces ressources de façon raisonnée, la principale contribution du PRE étant cette capacité d'accompagnement, qui peut prendre énormément de temps et de disponibilité.

TABLEAU 3.4 – Type de soutien proposé à l'enfant

	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nobs
<i>Orientation vers un(des) professionnel(s) de santé :</i>			
Psychologue/psychiatre	81	20,0	404
Orthophoniste	36	8,9	404
Ophthalmologiste	4	1,0	404
Autre médecin	39	9,7	404
Aucun	221	54,7	404
Plusieurs	15	3,7	404
<i>Orientation vers un(des) acteur(s) social(aux) :</i>			
Assistante sociale	83	20,5	404
Travailleur familial/médiation familiale	8	2,0	404
Educateur spécialisé	50	12,4	404
Suivi en milieu ouvert	15	3,7	404
Mesure d'accueil	1	0,2	404
Aucun	242	59,9	404
Plusieurs	5	1,2	404
<i>Inscription dans une structure proposant des activités :</i>			
Oui et il est très assidu	178	44,1	404
Oui mais il n'est pas très assidu	47	11,6	404
Oui et le PRE ne sait pas s'il est assidu	20	5,0	404
Non ou ne sait pas	155	38,4	404

Continue sur la page suivante...

... table 3.4 (suite)

	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nobs
<i>Action de soutien à la scolarité :</i>			
Oui	155	38,4	404
Non, il n'en avait pas besoin	205	50,7	404
Non, mais il en avait besoin	30	7,4	404
Ne sait pas	9	2,2	404
<i>Type(s) de soutien apportés à la famille :</i>			
Accompagnement financier	35	8,7	404
Accompagnement administratif	33	8,2	404
Accompagnement physique	71	17,6	404
Plusieurs accompagnements	60	14,9	404
Pas de soutien particulier	198	49,0	404
Besoin d'un traducteur	25	6,2	404

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : 81 élèves ont été orientés vers un psychiatre ou un psychologue, soit 20% de l'échantillon des 404 bénéficiaires.

Une autre caractéristique des PRE est de chercher à fédérer les familles, les écoles ainsi que le personnel des PRE autour du parcours de l'enfant. D'après les coordonnateurs PRE, presque tous les élèves ont été suivis par une équipe pluridisciplinaire, avec une implication régulière de l'école (tableau 3.5). Les familles se sont elles aussi largement impliquées, comme en témoigne la fréquence des rencontres entre les coordonnateurs PRE et les parents. En effet, pour près de 70 % des élèves bénéficiaires, ces rencontres ont eu lieu au moins une fois par mois.

TABEAU 3.5 – Implication des acteurs

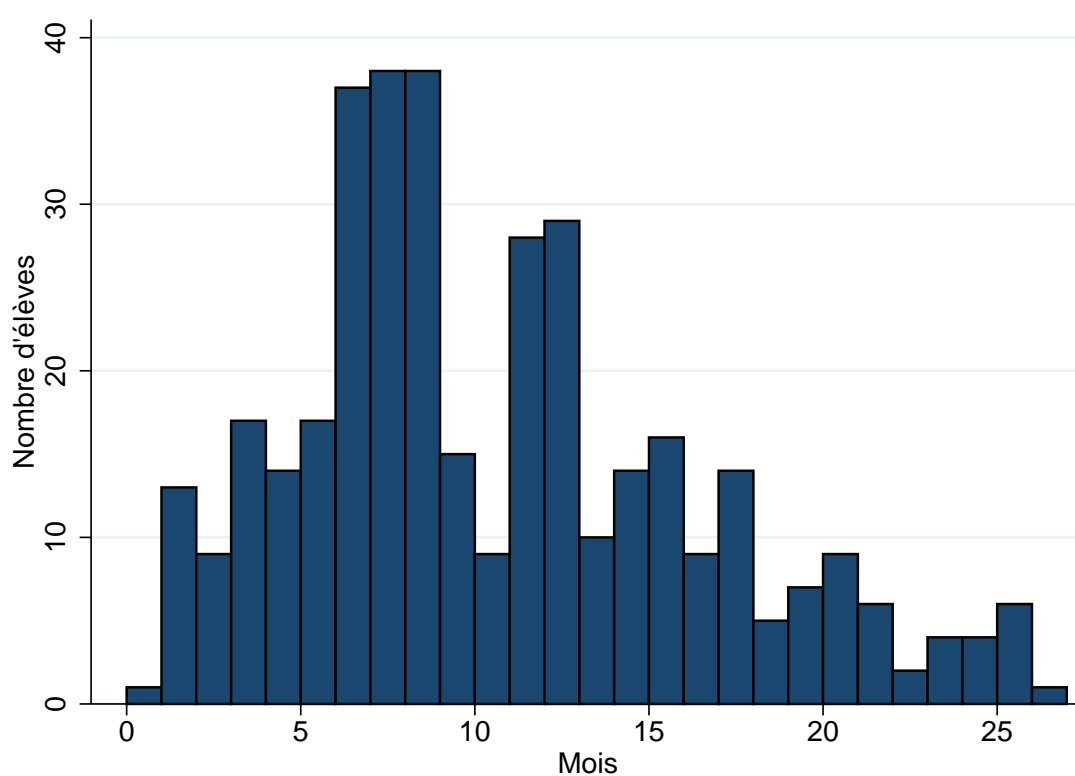
	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nobs
Parcours suivi par une équipe pluridisciplinaire	398	98,5	404
Implication régulière de l'école	387	95,8	404
Implication régulière de la famille	350	86,6	404
<i>Fréquence des rencontres PRE/parents :</i>			
Moins d'1 fois/mois	132	32,7	404
1 fois/mois	112	27,7	404
2 fois/mois	94	23,3	404
3 fois/mois ou plus	62	15,3	404

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : Dans 98,5% des cas, le parcours de l'élève a été suivi par une équipe pluridisciplinaire.

La durée de parcours des élèves de cet échantillon était en moyenne de 11 mois – soit un peu plus d'une année scolaire – avec une majorité des élèves ayant un parcours compris entre 7 et 14 mois (figure 3.1) et une masse à 7-8 mois correspondant à peu près à l'année scolaire.

FIGURE 3.1 – Durée moyenne du parcours des élèves bénéficiaires



CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : La majorité des élèves bénéficiaires a un parcours d'une durée comprise entre 7 et 14 mois.

Nous recensons 269 élèves ayant terminé leur suivi sur la période couverte par cette étude, soit environ 67 % de l'échantillon de bénéficiaires (tableau 3.6). Dans près de 39 % des cas, le parcours s'est terminé car le PRE juge que les objectifs ont été atteints, et dans environ 12 % des cas le programme a été arrêté à l'initiative de la famille ou de l'enfant, ou parce que l'enfant a été réorienté vers le droit commun, ce qui signifie que l'enfant a continué à bénéficier d'actions, mais sans l'accompagnement spécifique et la coordination du PRE.

TABLEAU 3.6 – Informations sur la fin du parcours

	Nb de bénéf.	Part de bénéf.	Nobs
Parcours terminé	269	66,6	404
<i>Raison(s) :</i>			
car Objectifs atteints	157	38,9	404
car Arrêt à l'initiative de famille ou enfant	47	11,6	404
car Orienté vers le droit commun	48	11,9	404
car Déménagement	8	2,0	404
car Autre raison	39	9,7	404

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE entre l'automne 2012 et juin 2014.

LECTURE : Dans 38,9% des cas, le parcours a été terminé car les objectifs fixés avaient été atteints.

CHAPITRE 4

MÉTHODE D'ÉVALUATION

4.1 Principe de la méthode d'évaluation

Pour établir les dimensions dans lesquelles l'intervention du PRE infléchit le plus l'évolution des enfants, il faudrait savoir comment auraient évolué ces mêmes enfants en l'absence de PRE. C'est bien dans la différence entre ces deux trajectoires que se trouve l'information sur les bénéfices du PRE. En effet, les évolutions de la situation des enfants en parcours observées entre deux dates ne peuvent pas s'interpréter directement comme un *effet* du PRE, car ces évolutions pourraient très bien s'être produites en l'absence d'intervention. Par exemple, le rapport de (Trajectoires, 2015) propose des effets des PRE mesurés sur la base de la simple observation des progrès d'enfants en parcours rapportés par les acteurs. Si on allait dans ce sens, on serait conduit à considérer que n'importe quelle évolution observée, positive ou négative, serait toujours imputable au PRE : tout ce qui se passe serait l'effet du PRE.

En fait, la notion d'effet du PRE n'est conceptuellement définie qu'en référence à une situation contrefactuelle : qu'est-ce qui aurait été différent en l'absence de PRE ? L'estimation de cet effet pose évidemment un problème pratique, car nous ne pouvons pas « remonter le temps ». Soit un enfant est bénéficiaire d'un PRE, soit il ne l'est pas. C'est la raison pour laquelle il nous faut déterminer un groupe d'enfants confrontés initialement à des difficultés comparables, mais n'ayant pas eu l'opportunité de bénéficier d'un parcours. Ce groupe « témoin » permet d'observer

et d'inférer ce qu'aurait vraisemblablement été le devenir des enfants bénéficiaires d'un PRE s'ils n'avaient pas pu en bénéficier : ils donnent une estimation du « contre-factuel ». La méthode d'évaluation mise en œuvre ici, qui est la norme scientifique dans ce domaine, consiste donc à comparer le devenir d'enfants bénéficiant d'un parcours individuel en PRE, au devenir des enfants de ce groupe « témoin ».

La qualité de l'évaluation dépend donc de notre capacité à bien définir ce groupe témoin. En effet, les enfants accueillis en parcours connaissent des difficultés toutes particulières. Cela n'aurait donc aucun sens de comparer leurs parcours à ceux d'enfants pris au hasard dans la même classe d'âge ou même dans les mêmes écoles. Il faut les comparer à des enfants ayant initialement les mêmes difficultés mais ne pouvant pas bénéficier d'un parcours individualisé en PRE. C'est la raison pour laquelle il était nécessaire d'organiser une première interrogation sur un échantillon large d'enfants, certains dans des zones où ils pourront bénéficier *in fine* d'un PRE s'ils en ont besoin, d'autres dans des zones où ils ne pourront pas en bénéficier. Les réponses apportées par les enfants à cette enquête permettent de définir des élèves « témoins », c'est-à-dire pour chaque enfant en parcours PRE, un ou plusieurs enfants présentant des difficultés initialement comparables mais qui ne bénéficiera pas d'un PRE par la suite.

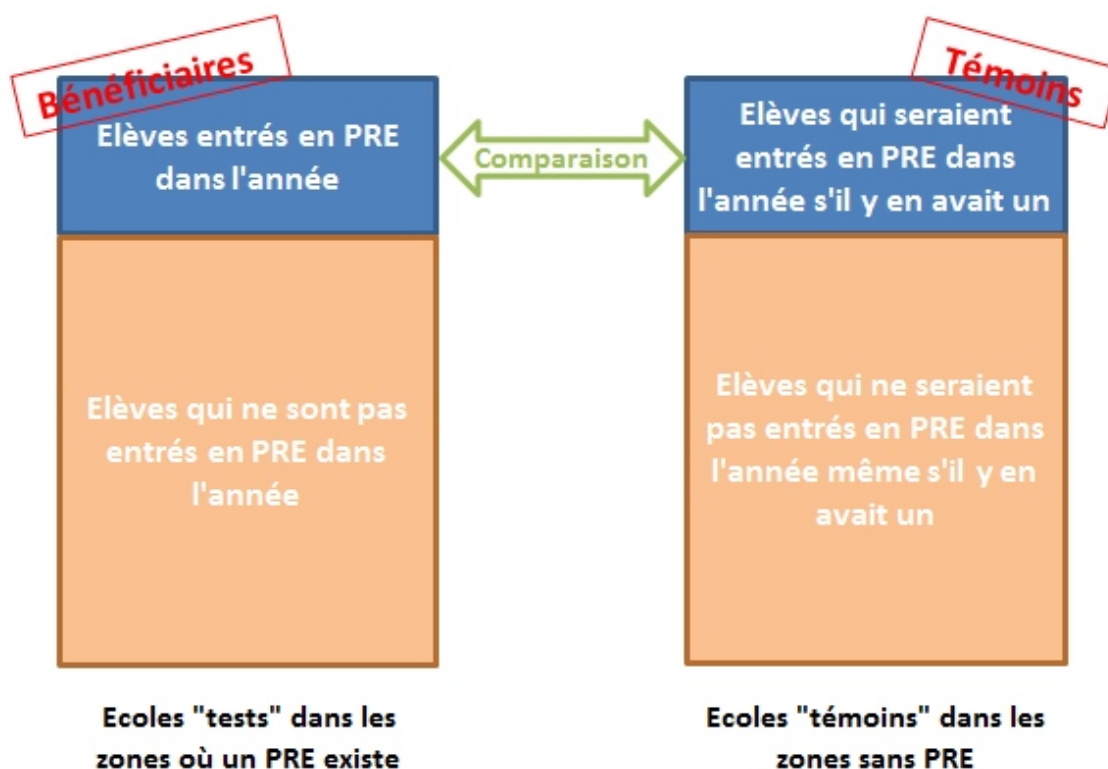
Pour cela, nous avons tout d'abord sélectionné, comme nous l'avons vu plus haut, deux groupes d'écoles :

1. des écoles situées dans des communes bénéficiant de PRE et dont certains élèves sont suivis dans un parcours de réussite éducative : les écoles dites « tests » ;
2. des écoles situées dans des communes sans PRE, dont les élèves ne peuvent pas bénéficier d'un parcours : les écoles dites « témoins ».

Le groupe d'écoles bénéficiant d'un PRE permet d'identifier un groupe d'enfants entrés en parcours PRE entre l'enquête initiale et l'enquête finale : les élèves du cadre bleu de gauche sur la figure 4.1. Le groupe d'écoles ne bénéficiant pas d'un PRE permet quant à lui de déterminer un groupe d'enfants qui présentaient des caractéristiques similaires lors de l'enquête initiale, et qui auraient donc été susceptibles de bénéficier d'un PRE s'il y en avait eu un dans leur école : les élèves

du cadre bleu de droite sur la figure. Pour définir ce deuxième groupe d'élèves, dit groupe d'élèves « témoins », deux dimensions entrent en jeu : d'une part la similarité des écoles dans lesquelles ils évoluent, et d'autre part la similarité des élèves eux-mêmes. On procède ainsi à un appariement statistique.

FIGURE 4.1 – Schéma de l'évaluation



Une fois défini ce groupe d'élèves « témoins », la méthode d'évaluation consiste simplement à comparer, pour chaque dimension pouvant être affectée par le parcours PRE, les évolutions des élèves de ce groupe à celles des élèves ayant bénéficié d'un PRE. Cette comparaison permet de déterminer l'effet causal moyen des parcours PRE sur leurs bénéficiaires. Naturellement, pour que cette interprétation causale soit valide, il faut que les écarts d'évolutions entre 2012 et 2014 observés en moyenne entre les deux groupes d'enfants soient bien l'effet (moyen) du parcours PRE. Cela revient à dire qu'il n'existe pas de différences initiales systématiques (que nous n'aurions pas observées) entre ces deux groupes, qui auraient produit des dynamiques systématiquement différentes et que nous pourrions confondre avec l'effet propre du PRE.

Cette hypothèse n'est pas une hypothèse testable, car les dimensions non mesurées sont par définition non observables. Il est donc crucial, lorsque l'on utilise la méthode de l'appariement statistique pour construire un groupe « contrefactuel », de mesurer un maximum de caractéristiques des individus considérés, et spécifiquement des caractéristiques directement liées aux effets que l'on veut mesurer. C'est pourquoi le protocole proposé, à la suite d'une longue consultation des acteurs, repose sur la mesure d'un très grand nombre de critères couvrant un large champ à la fois au niveau des écoles et au niveau des élèves. Au niveau des élèves l'ensemble des dimensions cognitives et non-cognitives présentées dans le chapitre 2 sont prises en compte, comme la qualité de vie des enfants, leur vie sociale, leur estime de soi, leur motivation scolaire, leur niveau scolaire, etc . . . , ainsi que leurs caractéristiques démographiques. Au niveau des écoles nous prenons également en compte l'ensemble de ces dimensions agrégées par école, ainsi que les caractéristiques sociodémographiques du voisinage de l'école (à l'IRIS) et de sa commune (voir section 4.2). Dans l'abondante littérature qui utilise ces méthodes, des données d'une aussi grande richesse sont très rares. La section suivante présente la méthode d'appariement statistique mise en œuvre pour définir le groupe d'élèves « témoins » en prenant en compte l'ensemble de ces dimensions.

4.2 Sélection des écoles témoins

Comme nous l'avons vu, une première étape a consisté à recentrer l'échantillon d'écoles témoins afin de ne conserver que celles ayant les caractéristiques les plus semblables aux écoles bénéficiant d'un PRE. Pour cela, nous avons exclu les écoles les plus différentes des écoles PRE une à une, jusqu'à obtenir deux groupes très semblables en moyenne. De cette manière, nous avons recentré l'échantillon d'écoles témoins. En outre, afin de pouvoir mettre en œuvre le protocole d'appariement, nous nous sommes également restreints aux écoles qui avaient effectivement fait passer les questionnaires aux élèves, à la fois en 2012 et en 2014, ce qui nous laisse au final avec un ensemble de 31 écoles témoins (c'est-à-dire appartenant à une commune ne bénéficiant pas d'un PRE). Pour effectuer cette sélection des écoles

témoins, nous nous sommes basés sur les caractéristiques de la commune, de l'IRIS et sur les résultats moyens des élèves de l'école issus de nos enquêtes de vague 1.

Au niveau des communes, l'appariement de nos données d'enquête avec les données de revenus fiscaux 2009 de l'Insee permet de comparer d'une part la distribution des revenus moyens et médians ainsi que la part de ménages non imposés des communes avec et sans PRE. L'appariement avec les données des élections municipales 2008 (disponibles sur le site du Ministère de l'intérieur) permet par ailleurs de comparer la couleur politique des mairies dans les deux types de communes. Le tableau 4.1 a été construit au niveau de la commune : il compare donc l'ensemble des communes contenant au moins une école de notre échantillon bénéficiant d'un PRE, à celles contenant au moins une école témoin. On y constate que la proportion de communes dans chacun des trois premiers quartiles du revenu moyen par unité de consommation¹ n'est pas statistiquement différente entre les 28 communes des écoles bénéficiaires et les 28 communes des écoles témoins². En revanche 25 % des communes témoins sont situées dans le quartile supérieur contre 7,1 % (25,0 - 17,9 %) des communes avec bénéficiaires, et la différence est significative à 10 % (car la « P-value » est inférieure à 0,10). Certaines écoles témoin se situent donc dans des communes un peu plus aisées que les écoles PRE. La conclusion est la même lorsque l'on regarde le revenu médian. Enfin, la part de ménages non imposés et la part de mairies de gauche ne pas statistiquement différentes entre les deux groupes de communes.

1. Ces quartiles ont été définis sur l'échantillon des 179 écoles ayant participé à l'enquête de 2014.

2. Si nous n'avons que 28 communes pour 102 écoles bénéficiaires, c'est que certaines de ces écoles sont situées dans la même commune. Il en va de même pour les écoles témoins.

TABLEAU 4.1 – Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques communes

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Revenu moyen par UC Q1	0,571	0,036	0,791	(0,134)	28	28
Revenu moyen par UC Q2	0,107	0,107	0,283	(0,099)	28	28
Revenu moyen par UC Q3	0,071	0,036	0,647	(0,077)	28	28
Revenu moyen par UC Q4	0,250	-0,179*	0,071	(0,097)	28	28
Revenu médian par UC Q1	0,500	0,071	0,600	(0,135)	28	28
Revenu médian par UC Q2	0,143	0,071	0,494	(0,104)	28	28
Revenu médian par UC Q3	0,107	0,036	0,693	(0,090)	28	28
Revenu médian par UC Q4	0,250	-0,179*	0,071	(0,097)	28	28
Part des ménages non imposés	0,448	0,010	0,709	(0,027)	28	28
Mairie à gauche	0,607	0,036	0,787	(0,132)	28	28

CHAMP : Communes partenaires d'un PRE et leurs communes témoins sélectionnées par la procédure d'appariement statistique.

LECTURE : 57,1% des communes témoins sont situées dans le premier quartile du revenu moyen par unité de consommation contre 60,7% (57,1+3,6%) des communes avec bénéficiaires.

NOTE : « T » est utilisé pour désigner le groupe témoin, et « B » le groupe avec bénéficiaires.

Au niveau du voisinage, l'appariement de nos données d'enquête avec les données du recensement 2010 de l'Insee permet par ailleurs de comparer les caractéristiques de la population des IRIS contenant des écoles bénéficiaires d'un PRE à celles des IRIS des écoles sans PRE. Le tableau 4.2 montre que les 89 IRIS³ des écoles bénéficiaires et les 31 IRIS des écoles témoins sont comparables en moyenne pour la plupart des caractéristiques relatives à la structure de la population : part de la population sans diplôme ou diplômée du supérieur, part des CSP employés ou ouvriers, part des salariés à temps partiel, de la population inactive ou au chômage, part de la population immigrée, part de la population vivant en HLM. Au niveau plus fin des quartiers, les différences de revenu moyen des ménages apparentes dans le tableau précédent ont disparues. Il reste une différence pour les quartiers

3. Si nous n'avons que 89 IRIS pour 102 écoles bénéficiaires, c'est que certaines de ces écoles sont situées dans le même IRIS.

dont le revenu médian est dans le troisième quartile, et cela vient de ce qu'il y a très peu d'école PRE précisément dans ce quartile. Quelques autres différences persistent : la part de la population âgée de 0 à 5 ans et la part de la population étrangère sont plus élevées dans les IRIS avec PRE (respectivement 9,4 % contre 8,3 % dans les IRIS témoins, et 13 % contre 9,5 %), et la proportion de diplômés de CAP/BEP y est légèrement plus basse (21,8 % contre 24,1 %). On peut également noter que parmi les écoles avec PRE, la part des IRIS en ZUS est nettement plus grande que parmi les écoles sans PRE (74,1 % contre 51,6 %). Les écarts entre écoles bénéficiaires d'un PRE et non-bénéficiaires au niveau de la commune et du voisinage sont donc limités, mais lorsqu'ils sont significatifs, ils vont dans le sens d'un contexte plus défavorisé pour les écoles bénéficiaires.

TABLEAU 4.2 – Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques IRIS

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Iris en ZUS	0.516	0.225**	0.020	(0.096)	89	31
Revenu moyen par UC Q1	0.710	0.043	0.640	(0.092)	89	31
Revenu moyen par UC Q2	0.097	0.038	0.585	(0.069)	89	31
Revenu moyen par UC Q3	0.129	-0.062	0.289	(0.058)	89	31
Revenu moyen par UC Q4	0.065	-0.020	0.670	(0.046)	89	31
Revenu médian par UC Q1	0.677	0.053	0.577	(0.095)	89	31
Revenu médian par UC Q2	0.129	0.006	0.935	(0.071)	89	31
Revenu médian par UC Q3	0.097	-0.074*	0.076	(0.041)	89	31
Revenu médian par UC Q4	0.097	0.016	0.812	(0.065)	89	31
Part pop diplôme < bac	0.680	-0.010	0.759	(0.031)	89	31
Part pop diplôme >= bac	0.320	0.010	0.759	(0.031)	89	31
Part pop diplômée CAP ou BEP	0.241	-0.023**	0.047	(0.012)	89	31
Part pop sans diplôme ou non sco	0.243	0.026	0.269	(0.023)	89	31
Part de la pop diplômée du sup	0.075	0.005	0.750	(0.015)	89	31
Part des salariés CSP employés	0.176	0.005	0.623	(0.010)	89	31
Part des salariés CSP ouvriers	0.166	0.005	0.687	(0.013)	89	31
Part des salariés temps partiel	0.215	-0.015	0.162	(0.011)	89	31
Part rés principales avec sdb	0.948	0.004	0.675	(0.009)	89	31

Continue sur la page suivante...

... table 4.2 (suite)

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Part de la pop de 65a et plus	0.150	-0.012	0.349	(0.013)	89	31
Part de la pop de 0 à 5a	0.083	0.011**	0.035	(0.005)	89	31
Part de la pop étrangère	0.095	0.035*	0.051	(0.018)	89	31
Part de la pop inactive	0.333	-0.002	0.904	(0.015)	89	31
Part au chômage	0.130	0.013	0.227	(0.011)	89	31
Part de la pop immigrée	0.144	0.034	0.140	(0.023)	89	31
Part de la pop en HLM	0.343	0.068	0.261	(0.060)	89	31

CHAMP : IRIS ayant un PRE sur leur territoire et leurs IRIS témoins sélectionnés par la procédure d'appariement statistique.

LECTURE : 51,6% des IRIS témoins sont en ZUS contre 74,1% (51,6+22,5%) des IRIS ayant un PRE sur leur territoire.

NOTE : « T » est utilisé pour désigner le groupe témoin, et « B » le groupe avec bénéficiaires.

Enfin, les 102 écoles avec bénéficiaires et les 31 écoles sans PRE sont comparées grâce aux données collectées dans le cadre de notre enquête de 2012, qui ont été agrégées pour obtenir des moyennes au niveau école. Le tableau 4.3 montre que les deux types d'écoles sont non statistiquement différents sur l'ensemble des variables considérées : passation des questionnaires, caractéristiques des élèves, compétences cognitives et non cognitives des élèves, relations entre les parents et l'école, contexte familial et facilité d'accès aux services pour les parents. Finalement, si le contexte géographique des écoles est légèrement plus défavorable pour les écoles bénéficiant d'un PRE, les caractéristiques des élèves de ces écoles et de leurs familles ne sont pas statistiquement différentes.

TABLEAU 4.3 – Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques écoles

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Passation des questionnaires :						
Moy Passation du questionnaire parent	0,879	-0,033	0,141	(0,023)	102	31

Continue sur la page suivante...

... table 4.3 (suite)

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Moy Nbre de questionnaires élève passés	2,847	-0,031	0,357	(0,034)	102	31
Caractéristiques de l'élève :						
Moy Sexe	0,483	0,025	0,191	(0,019)	102	31
Moy Niveau	0,453	0,035	0,603	(0,066)	102	31
Moy Age > âge typique niveau	0,139	0,009	0,543	(0,016)	102	31
Pa : Moy 1 ou + adulte chômage	0,274	-0,018	0,431	(0,023)	102	31
Pa : Moy 1 ou + adulte travaille	0,734	0,003	0,929	(0,029)	102	31
Pa : Moy 1 ou + adulte temps plein	0,649	-0,020	0,548	(0,033)	102	31
Pa : Moy Besoin traducteur	0,092	0,012	0,412	(0,014)	102	31
Moy Age en Sept 2012	8,208	0,071	0,613	(0,140)	102	31
Moy Né début d'année	0,240	-0,003	0,833	(0,015)	102	31
Bien-être psychologique de l'élève :						
Moy Santé physique et psy	3,152	-0,044	0,189	(0,033)	102	31
Pr : Moy Confiance en lui	0,584	-0,012	0,640	(0,026)	102	31
Relations aux autres :						
Moy Vie soc et environnement	4,039	0,013	0,712	(0,036)	102	31
Moy Estime sociale	4,077	0,018	0,624	(0,037)	102	31
Moy Joue avec amis	0,423	0,001	0,983	(0,025)	102	31
Pa : Moy Pb avec autres enfants	0,085	-0,003	0,819	(0,013)	102	31
Pr : Moy S'intègre bien	0,857	0,011	0,494	(0,016)	102	31
Comportement :						
Moy Estime comportementale	3,778	-0,057	0,203	(0,045)	102	31
Moy Se met en colère	0,315	0,007	0,760	(0,021)	102	31
Pr : Moy Attention régulière	0,640	-0,005	0,821	(0,024)	102	31
Motivation scolaire :						
Moy Score motiv intrinsèque	3,324	-0,039	0,332	(0,040)	102	31
Moy Score motiv contrôlée	2,825	-0,116	0,110	(0,073)	102	31
Moy Score motiv identifiée	3,757	-0,006	0,791	(0,023)	102	31
Moy Vie scolaire	3,819	-0,019	0,652	(0,041)	102	31
Pa : Moy Envie d'aller à l'école	0,803	-0,010	0,598	(0,019)	102	31

Continue sur la page suivante...

Évaluation des programmes de réussite éducative

... table 4.3 (suite)

Nom variables	Moy T	Diff. PRE	P-value	(Erreur-type)	Nobs B	Nobs T
Pr : Moy Participe en classe	0,697	-0,018	0,449	(0,024)	102	31
Moy Nbre de questionnaires élève passés	2,847	-0,031	0,357	(0,034)	102	31
Réussite scolaire :						
Moy Estime scolaire	4,092	0,035	0,357	(0,038)	102	31
Moy Score français	0,663	-0,014	0,529	(0,022)	102	31
Moy Score maths	0,753	-0,009	0,551	(0,015)	102	31
Moy Score Prof capacités	0,663	-0,020	0,294	(0,019)	102	31
Relation parents/école :						
Pa : Moy Vu prof au moins 1 fois	0,794	0,026	0,146	(0,018)	102	31
Pa : Moy Contact école facile	0,818	0,020	0,249	(0,018)	102	31
Pa : Moy Info sur résultats	0,674	-0,001	0,964	(0,024)	102	31
Pr : Moy Entretien indiv	0,711	0,006	0,849	(0,033)	102	31
Contexte familial :						
Moy Vie familiale	3,913	0,022	0,494	(0,032)	102	31
Moy Recoit aide devoir	0,366	-0,012	0,548	(0,020)	102	31
Pa : Moy Enfant a souvent activités	0,469	-0,042	0,139	(0,029)	102	31
Pa : Moy Relation avec l'enfant	0,546	0,019	0,382	(0,022)	102	31
Pa : Moy Aide devoirs	0,613	-0,020	0,450	(0,026)	102	31
Pr : Moy Travail pas assez suivi	0,205	0,019	0,352	(0,020)	102	31
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Moy Facile contacter docteur	0,395	0,038	0,152	(0,027)	102	31
Pa : Moy Facile d'avoir de l'aide	0,323	-0,002	0,907	(0,019)	102	31

CHAMP : Ecoles partenaires d'un PRE et leurs écoles témoins sélectionnées par la procédure d'appariement statistique.

LECTURE : Le questionnaire parents a été passé dans 87,9% des cas dans les écoles témoins, contre 84,6% (87,9-3,3%) dans les écoles partenaires d'un PRE.

NOTE : « T » est utilisé pour désigner le groupe témoin, et « B » le groupe avec bénéficiaires.

4.3 Procédure d'appariement statistique : principe de sélection du groupe d'élèves témoins

Une fois la sélection du groupe d'écoles témoins similaires aux écoles bénéficiant d'un PRE effectuée, la seconde étape de la méthode consiste en la sélection, au sein des écoles témoins, du groupe d'élèves « témoins » similaires aux élèves entrés en parcours. Pour cela, on affecte à chaque élève bénéficiaire l'élève témoin issu d'une de ces écoles témoins qui lui « ressemble » le plus sur l'ensemble des dimensions observées initialement (c'est-à-dire en 2012). Le nombre des dimensions que nous avons mesurées étant très élevé, il est en pratique impossible de trouver un élève témoin identique à un élève bénéficiaire dans toutes les dimensions. Le but de la méthode d'appariement statistique n'est donc pas de trouver un élève témoin parfaitement identique pour chaque élève bénéficiaire, mais de déterminer un ensemble d'élèves témoins qui soit globalement indissociable de l'ensemble des élèves bénéficiaires – c'est-à-dire non statistiquement différent – et ce pour chacune des dimensions mesurées dans l'enquête de 2012. Nous avons vu plus haut que l'hypothèse sous-jacente à cette méthode avançait que :

Pour chaque dimension pour laquelle on s'intéresse aux effets des PRE, une fois l'ensemble des caractéristiques observées des élèves prises en compte : l'évolution de cette dimension chez les élèves bénéficiaires, s'ils ne bénéficiaient pas du dispositif, serait identique à celle observée chez les élèves témoins.

Or la théorie de l'appariement statistique démontre que si cette hypothèse est vérifiée, alors la condition suivante (plus simple) l'est également :

Pour chaque dimension pour laquelle on s'intéresse aux effets des PRE, une fois la probabilité d'entrer en PRE prise en compte, probabilité prédite par l'ensemble des caractéristiques des élèves : l'évolution de cette dimension chez les élèves bénéficiaires, s'ils ne bénéficiaient pas du dispositif, serait identique à celle observée chez les élèves témoins.

En d'autres termes, la théorie de l'appariement statistique (voir Rosenbaum et Rubin (1983)) nous dit qu'au lieu d'apparier les élèves sur chaque dimension séparément, il suffit de sélectionner les élèves témoins similaires aux élèves bénéficiaires sur une seule dimension : la probabilité d'entrer en PRE, probabilité prédite par l'ensemble des caractéristiques initiale des élèves. La sélection des élèves témoins se fait donc en suivant les étapes suivantes :

1. On estime, au sein des écoles bénéficiaires, la « probabilité d'entrer en PRE » en fonction des caractéristiques des élèves, en comparant les élèves en parcours et leur camarades⁴ : on prédit cette probabilité à l'aide des dimensions mesurées dans l'enquête de 2012 auprès des élèves, des enseignants et des parents.
2. On prédit, au sein des élèves des écoles témoins (non bénéficiaires), la probabilité qu'ils auraient eue d'entrer en PRE en fonction de leurs caractéristiques, en se basant sur l'estimation précédente.
3. Pour chaque élève bénéficiaire, on sélectionne l'élève témoin ayant la probabilité d'entrer en PRE la plus proche de celle de l'élève bénéficiaire.

Précisément, afin que l'ordre de sélection des élèves n'importe pas, l'étape 3 est effectuée « avec remise » des élèves témoins sélectionnés, c'est-à-dire qu'un même élève témoin peut être sélectionné pour servir de point de comparaison à plusieurs élèves bénéficiaires.

Pour ce qui concerne l'étape 1, l'estimation de la « probabilité d'entrer en PRE » en fonction des caractéristiques des élèves bénéficiaires nous révèle quelles dimensions prédisent le plus le fait de bénéficier d'un PRE. Cette estimation est en pratique compliquée en raison du très grand nombre de caractéristiques que nous mesurons dans l'enquête de 2012. En effet, mathématiquement, pour prédire au mieux cette probabilité nous devons utiliser non seulement les variables mesurant l'ensemble des caractéristiques observées, mais également l'ensemble des interactions entre ces variables⁵. Dans notre cas, sachant que nous partons d'une soixantaine

4. Cette probabilité est appelée dans la littérature le « score de propension » et est estimée ici via une régression en « logit ».

5. En théorie, outre les interactions simples, les carrés, les cubes, ainsi que les puissances supérieures de ces variables interagies entre elles devraient également être prises en compte. Mais en

de variables mesurées en 2012, nous arrivons rapidement à plusieurs centaines de variables à considérer pour prédire cette probabilité. Afin de limiter le nombre de variables considérées aux variables les plus prédictives de l'entrée en PRE, nous mettons en œuvre l'algorithme suivant proposé par Imbens (2014) :

1. Nous sélectionnons les variables qui nous semblent absolument essentielles *a priori* pour prédire la « probabilité d'entrer en PRE » et estimons le modèle avec ces variables simples. Nous choisissons ici : le genre, le niveau (CE1 ou CM1 en 2012) et le fait que l'élève soit plus âgé que l'âge « typique » pour son niveau (c'est-à-dire l'âge des élèves étant entrés au CP l'année de leurs 6 ans et n'ayant ni redoublé ni passé une classe).
2. On inclut ensuite une à une toutes les autres variables mesurant les caractéristiques des élèves en 2012 (outre celles déjà incluses à l'étape précédente), et on sélectionne la variable ayant le pouvoir prédictif le plus élevé.
3. On répète l'étape précédente en incluant dans les variables de base la variable sélectionnée dans l'étape précédente, et en ajoutant le reste des variables une à une, et ce jusqu'à ce que toute nouvelle variables n'augmente plus le pouvoir prédictif du modèle.
4. On répète ensuite les deux étapes précédentes en testant comme nouvelles variables à inclure toutes les interactions possibles entre les variables déjà sélectionnées.

Si nous choisissons le genre, le niveau en 2012 et le fait que l'élève soit plus âgé que l'âge « typique » pour son niveau comme variables à inclure absolument, c'est que les dimensions mesurées dans l'enquête de 2012 à l'aide des échelles psychométriques peuvent varier fortement selon l'âge et potentiellement selon le genre des enfants. Il est possible par exemple qu'un même niveau d'estime de soi sociale ne situe pas du tout l'élève au même rang de la distribution des élèves selon qu'il ait 7 ou 9 ans. En revanche, pour toutes les autres dimensions mesurées en 2012, la question de savoir si une dimension prédit davantage l'entrée en PRE qu'une autre est une question empirique à laquelle nos données vont permettre de répondre.

pratique, on constate fréquemment qu'il est suffisant de se limiter aux variables et à leurs interactions simples.

Ainsi, l'algorithme présenté ci-dessus permet de définir empiriquement la liste des variables les plus prédictives de l'entrée en PRE : elles sont données dans le tableau 4.4.

TABLEAU 4.4 – Liste des variables utilisées dans la procédure d'appariement statistique

Dimension	Variables
Caractéristiques de l'élève	Sexe, Élève plus âgé que s'il était entré au CP à 6 ans sans redoubler, Niveau (CE1 ou CM1 en septembre 2012)
Caractéristiques de la famille	Un traducteur aurait été utile dans le quartier (Pa), Au moins un des deux parents est au chômage (Pa), Au moins un des deux parents travaille à temps plein (Pa)
Relation aux autres	Estime de soi sociale, Joue avec des amis après la classe, Problèmes avec d'autres enfants (Pa), S'intègre bien parmi les autres élèves (Pr)
Comportement	Estime de soi comportementale, Attention régulière en classe (Pr)
Motivation scolaire	Score de motivation identifiée, Participe en classe (Pr)
Réussite scolaire	Score de maths, L'élève a un bon niveau d'apprentissage (Pr), L'élève comprend les consignes (Pr), Une aide extérieure serait utile à l'enfant (Pr)
Relation parents/école	Entretien parents/profs à la demande des parents et des enseignants (Pr), Discutent des rapports avec les autres élèves lors de ces rencontres (Pr)
Contexte familial	Reçoit de l'aide pour les devoirs (Pa), L'enfant a souvent des activités (Pa), Qualité relation avec l'enfant (Pa)

Continue sur la page suivante...

... table 4.4 (suite)

Dimension	Variables
Facilité d'accès aux services pour les parents	Facile d'avoir de l'aide et facile de contacter un docteur (Pa)
Passation des questionnaires	Passation du questionnaire parent, enseignants et élèves

Note : « (Pa) » est indiqué quand la variable est issue du questionnaire parents, « (Pr) » quand la variable est issue du questionnaire enseignant. En plus des variables listées ci-dessus, 31 interactions de ces mêmes variables sont utilisées (e.g. Sexe * Au moins un des deux parents est au chômage).

Ce tableau montre que les dimensions sélectionnées couvrent des champs très variés, allant, pour ce qui concerne directement l'élève, de son comportement à sa réussite scolaire, en passant par sa relation aux autres élèves, sa motivation scolaire, et son absentéisme (à travers sa présence lors de l'enquête de 2012) ; et allant, pour ce qui concerne sa famille, des caractéristiques socioéconomiques de la famille, aux relations entre la famille et l'école, en passant par le contexte dans lequel évolue l'enfant à la maison et la facilité d'accès aux services dans le quartier. Sans surprise, on observe que les dimensions sélectionnées recourent pour la majeure partie d'entre elles les caractéristiques significativement différentes entre élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires à l'intérieur des écoles PRE et décrites dans la section 3.1. On notera toutefois que cette simple comparaison n'était pas suffisante pour déterminer les dimensions les plus prédictives de l'entrée en PRE du fait de la très forte corrélation existant entre de nombreuses dimensions. Ce sont donc bien les variables du tableau 4.4 qui sont retenues pour faire l'appariement.

4.4 Sélection du groupe d'élèves témoins : résultats

Nous présentons ici les résultats du protocole de sélection des élèves témoins décrit dans les sections précédentes. Comme nous l'avons vu, la première étape du protocole consiste à estimer, au sein des écoles bénéficiaires, la « probabilité d'entrer en PRE » en fonction des caractéristiques des élèves, et cette probabilité estimée est

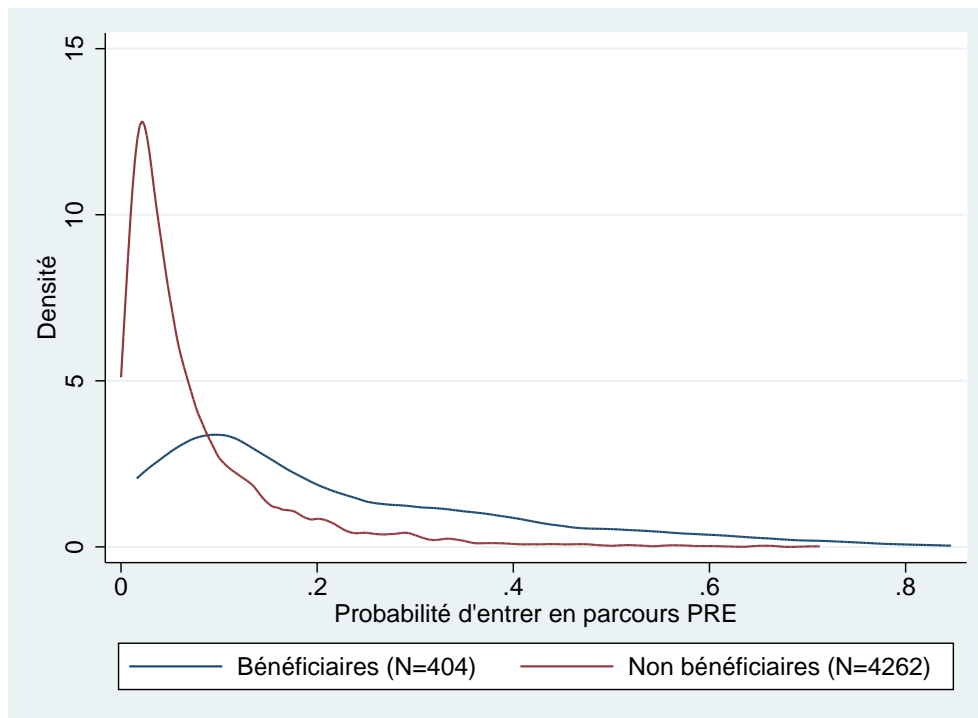
appelée « score de propension ». Au fond, ce score constitue simplement une sorte de résumé des caractéristiques des élèves mesurées en vague 1, **un score élevé signifiant avoir un ensemble de caractéristiques qui destinent plus fortement à entrer en parcours PRE. On peut donc le penser aussi comme un indice des difficultés qui motivent l'entrée en parcours.**

La figure 4.2 montre la distribution de ce score pour les élèves bénéficiaires d'une part, et pour l'ensemble des élèves non-bénéficiaires des mêmes écoles d'autre part. On y constate que la distribution de cette probabilité pour les deux groupes d'élèves est très différente. En toute logique, les élèves non-bénéficiaires des écoles PRE ont des caractéristiques telles que leur probabilité d'entrer en PRE était a priori faible : la distribution présente un mode à 3 %. En revanche, pour les élèves bénéficiaires, cette probabilité est plus élevée en moyenne et, s'il y a un mode vers 15 %, il y a des masses importantes d'enfants avec des probabilités de 40, 60 ou 80 %. Cette figure illustre le fait que les enfants bénéficiaires et non-bénéficiaires pris dans leur ensemble sont très différents et qu'il serait incorrect de les comparer directement.

Il faut noter aussi que, même pour les enfants en PRE, la probabilité *a priori* d'entrer en parcours n'est jamais 100% et en est souvent éloignée. Cela reflète que les caractéristiques observées en 2012 ne *déterminent* pas les enfants à entrer en parcours, mais rend seulement cet événement plus probable.

La seconde étape consiste ensuite à prédire, au sein des élèves des écoles témoins, la probabilité d'entrer en PRE en fonction de leurs caractéristiques, en se basant sur l'estimation précédente. Chaque élève de ces écoles se trouve donc doté d'un score, fonction de ses caractéristiques. Enfin, la troisième et dernière étape consiste, pour chaque élève bénéficiaire, à sélectionner l'élève témoin ayant la probabilité d'entrer en PRE la plus proche, c'est-à-dire l'indice de caractéristiques le plus proche. La figure 4.3 fournit plusieurs informations. Elle indique tout d'abord le nombre d'élèves témoins sélectionnés par l'algorithme : **290 élèves témoins pour 404 élèves bénéficiaires**, ce qui signifie qu'il est arrivé assez fréquemment qu'un même élève témoin soit sélectionné plusieurs fois pour plusieurs élèves bénéficiaires. Elle montre ensuite qu'une fois les élèves témoins sélectionnés, les dis-

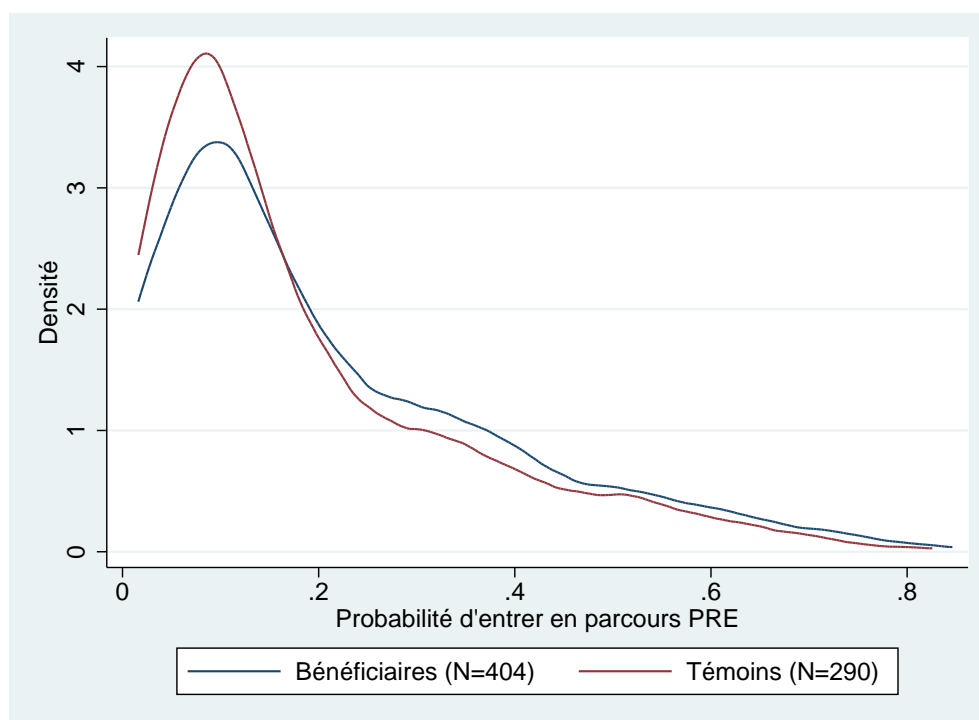
FIGURE 4.2 – Distribution des scores de propension des élèves bénéficiaires et non bénéficiaires au sein des écoles avec bénéficiaires



CHAMP : Elèves des écoles avec bénéficiaires.

tributions des scores de propension pour les deux groupes d'élèves sont nettement plus similaires : la procédure d'appariement statistique a bien sélectionné des élèves témoins ayant une probabilité d'entrer en PRE, étant données leurs caractéristiques de 2012, très proche de celle des élèves bénéficiaires (et donc aussi des indices de difficulté semblables).

FIGURE 4.3 – Distribution des scores de propension des élèves bénéficiaires et de leurs témoins



CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE et leurs témoins.

Il reste alors à vérifier que le fait d'avoir sélectionné les élèves témoins à partir de leur seule probabilité d'entrer en PRE, et non en essayant d'égaliser une à une l'ensemble des dimensions disponibles, nous a tout de même conduit à sélectionner un groupe d'élèves témoins en moyenne très proche du groupe d'élèves bénéficiaires, caractéristique par caractéristique. A cette fin, le tableau 4.5 compare une à une les caractéristiques de ces deux groupes d'élèves.

TABLEAU 4.5 – Comparaison des caractéristiques des élèves bénéficiaires et témoins mesurées en 2012

Nom variables	Moy T	ET T	Diff. PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Caractéristiques de l'élève :						
Fille	0,500	0,501	-0,010	(0,043)	0,816	694
CM1 (vs CE1) en 2012	0,452	0,499	-0,009	(0,058)	0,882	694
Age > âge typique niveau	0,217	0,413	0,067*	(0,038)	0,076	694
Pa : 1 ou + adulte chômage	0,323	0,469	0,012	(0,056)	0,836	385
Pa : 1 ou + adulte travail	0,677	0,469	-0,025	(0,063)	0,688	385
Pa : 1 ou + adulte temps plein	0,569	0,497	-0,055	(0,071)	0,439	385
Pa : Besoin traducteur	0,132	0,340	0,021	(0,038)	0,589	403
Age en Sept 2012	8,263	1,159	0,045	(0,135)	0,741	694
Né début d'année	0,217	0,413	-0,024	(0,031)	0,438	694
Bien-être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	3,030	0,696	0,039	(0,064)	0,544	576
Pr : Confiance en lui	0,494	0,501	-0,084	(0,051)	0,103	576
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	4,012	0,760	0,055	(0,068)	0,413	576
Estime de soi sociale	3,969	0,897	-0,033	(0,078)	0,670	575
Joue avec amis	0,435	0,497	-0,007	(0,049)	0,891	573
Pa : Pb avec autres enfants	0,161	0,369	-0,056*	(0,031)	0,070	403
Pr : S'intègre bien	0,776	0,418	0,001	(0,042)	0,986	578
Comportement :						
Estime de soi comportementale	3,690	1,004	-0,082	(0,092)	0,374	575
Se met en colère	0,340	0,475	0,016	(0,042)	0,699	573
Pr : Attention régulière	0,585	0,494	-0,076*	(0,046)	0,096	578
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	3,336	0,694	-0,006	(0,071)	0,928	547
Score motiv contrôlée	2,825	0,919	-0,067	(0,118)	0,569	546

Continue sur la page suivante...

Évaluation des programmes de réussite éducative

... table 4.5 (suite)

Nom variables	Moy T	ET T	Diff. PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Score motiv identifiée	3,791	0,409	-0,034	(0,046)	0,461	547
Qualité de vie scolaire	3,818	0,721	-0,100	(0,075)	0,179	576
Pa : Envie d'aller à l'école	0,776	0,418	-0,025	(0,051)	0,628	403
Pr : Participe en classe	0,612	0,488	0,013	(0,055)	0,816	578
Nbre de quest élève passés (abs)	2,831	0,508	-0,076	(0,055)	0,165	694
Reussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	3,983	0,845	-0,015	(0,080)	0,857	576
Score français	0,611	0,209	-0,001	(0,031)	0,968	555
Score maths	0,698	0,204	-0,011	(0,023)	0,647	565
Score Prof capacités	0,553	0,395	-0,097**	(0,050)	0,050	579
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0,793	0,406	0,037	(0,045)	0,420	403
Pa : Contact école facile	0,816	0,389	0,001	(0,040)	0,990	403
Pa : Info sur résultats	0,707	0,456	-0,021	(0,047)	0,651	403
Pr : Entretien indiv	0,759	0,428	0,010	(0,048)	0,844	579
Contexte familial :						
Qualité de vie familiale	3,907	0,821	0,020	(0,069)	0,774	574
Reçoit aide devoir	0,332	0,472	0,027	(0,037)	0,460	573
Pa : Enfant a souvent activités	0,466	0,500	-0,138**	(0,053)	0,009	403
Pa : Relation avec l'enfant	0,466	0,500	0,032	(0,045)	0,474	403
Pa : Aide devoirs	0,655	0,477	-0,109**	(0,051)	0,033	403
Pr : Travail pas assez suivi	0,262	0,440	0,045	(0,039)	0,243	579
Facilite d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	0,443	0,498	0,051	(0,057)	0,371	403
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0,345	0,477	-0,061	(0,046)	0,183	403

CHAMP : Echantillon restreint à celui utilisé pour déterminer l'impact des PRE sur le devenir des enfants, c'est-à-dire restreint pour chaque dimension aux élèves pour lesquels cette dimension est mesurée à la fois via l'enquête de 2012 et via l'enquête de 2014.

LECTURE : 50,0% des élèves témoins sont des filles, contre 49,0% (50,0-1,0%) des bénéficiaires.

NOTE : « T » est utilisé pour désigner le groupe témoin.

De manière globale, ce tableau montre une grande similarité des élèves bénéficiaires et témoins, même si certaines variables présentent des différences statistiquement significatives, ce qui est inévitable en raison du grand nombre de tests produits. Plus précisément, les caractéristiques sociodémographiques des élèves (à l'exception du pourcentage d'élèves d'âge supérieur à la norme qui est plus élevé chez les bénéficiaires), leur niveau de bien-être psychologique, leur motivation scolaire, les relations entre leurs parents et l'école et les facilités d'accès aux services dans le quartier sont statistiquement identiques en moyenne dans les deux groupes d'élèves. Pour ce qui est des relations aux autres élèves, du comportement, de la réussite scolaire et du contexte familial, on constate en revanche quelques écarts. Les parents déclarent par exemple moins fréquemment que leur enfant a des problèmes avec d'autres enfants lorsque l'enfant fait partie des élèves allant bénéficier d'un PRE dans l'année qui vient, que lorsque l'enfant est dans une école témoin. On notera toutefois que l'enseignant déclare le même pourcentage d'élèves qui s'intègrent bien au sein des autres élèves pour les deux groupes d'élèves et que les enfants eux-mêmes expriment des niveaux de qualité de vie sociale et d'estime de soi sociale non statistiquement différents.

En termes de comportement et de réussite scolaire, les enseignants déclarent au contraire que les élèves allant bénéficier d'un PRE dans l'année ont une attention moins régulière et des capacités plus faibles que leurs correspondants témoins, et ce alors que les résultats des deux groupes d'élèves aux tests de mathématiques et de français que nous leur avons fait passer et que nous avons corrigés de manière externe à l'école ne sont pas statistiquement différents ; il en va de même pour leur niveau d'estime de soi comportementale et scolaire.

Enfin, en terme de contexte familial, si nous avons vu que les caractéristiques socioéconomiques des familles étaient similaires en moyenne, les parents des élèves bénéficiaires déclarent tout de même moins fréquemment que leur enfant a souvent des activités extrascolaires ou qu'ils aident leur enfant pour faire ses devoirs. Il semble toutefois que cela ne soit pas perçu par les enseignants qui déclarent qu'en moyenne l'enfant est aussi bien suivi dans son travail scolaire à la maison pour les deux groupes d'élèves.

Pour conclure, l'écart entre élèves bénéficiaires et témoins que l'on observe à l'issue de ce long processus d'appariement est globalement très faible, si bien que nous avons construit deux groupes d'enfants très semblables sous un grand nombre de dimensions mesurables. Après l'automne 2012, la principale différence entre ces enfants sera que les uns sont entrés en PRE et les autres pas. Une divergence systématique de leurs difficultés, après l'entrée en PRE des bénéficiaires, pourra raisonnablement s'interpréter comme l'impact des parcours.

Notons enfin que, si écart il y a entre les deux populations, il va plutôt dans le sens où les élèves bénéficiaires seraient légèrement plus fragiles que les élèves témoins en 2012, et il concerne plutôt des dimensions reportées par les adultes (enseignants ou parents). Nous discuterons dans la prochaine section les implications possibles de ces très légères différences.

CHAPITRE 5

L'IMPACT DES PROGRAMMES DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Dans cette section, nous comparons les progrès des élèves bénéficiaires et témoins entre la rentrée 2012 et le printemps 2014, sous les différentes dimensions mesurées auprès des enseignants, des parents et des enfants eux-mêmes. Comme dans les analyses précédentes, nous avons regroupé les progrès sous différentes catégories et nous présentons, dans chaque catégorie, les indices issus des différents questionnaires (pour mémoire, les préfixes « Pa : » et « Pr : » désignent les questions issues des questionnaires parents et enseignants respectivement ; dans les autres cas, il s'agit des questionnaires élèves). Avant de présenter et commenter les résultats, nous expliquons précisément comment s'interprètent les chiffres des tableaux et les ordres de grandeur qu'ils traduisent.

5.1 Construction des variables d'évolution de la situation des enfants

Il est important de garder à l'esprit que la plupart de nos mesures sont des indices issus de l'agrégation de différentes questions (ou « items ») décrivant une même dimension (par exemple l'estime de soi scolaire ou les résultats à une série de tests en maths). Ces indices n'ont pas d'échelle naturelle, car il n'y a pas d'échelle

naturelle pour des notions comme la qualité de vie perçue ou l'estime de soi ou encore les compétences en maths. Dans les tableaux précédents (par exemple 3.1), nous avons indiqué (dans les colonnes « Moy T » et « Ecart-type T ») les moyennes et les écart-type de ces indices dans la population, de manière à faire apparaître l'échelle (à chaque fois différente) sur laquelle se lisent les différences entre populations.

A partir de maintenant, nous étudions les variations au cours du temps de ces différents indices. Si on laissait nos indices bruts, leurs variations au cours du temps seraient difficiles à interpréter car, d'une part, leur échelle (mesurée par l'écart-type) peut se déformer et, d'autre part, il existe des évolutions systématiques (mesurées par la moyenne) de certains indices simplement liées à l'âge ou au temps : par exemple, il est connu que le sentiment de compétence a tendance à décroître avec l'âge ; ou bien nos tests de maths ont pu être plus difficiles (ou plus faciles) en CE2 qu'en CE1. Or, en elles-mêmes, de telles déformations de la distribution des indices ne nous intéressent pas et perturbent plutôt la lecture des résultats. Aussi, nous avons normalisé les indices de manière à ce qu'ils aient tous la même distribution dans la population totale : chaque indice, à chacune des deux dates (2012 et 2014), a donc pour moyenne 0 et pour écart-type 1 dans la population de tous les enfants interrogés.

Cela implique que la valeur prise par un indice pour un élève donné à une date donnée reflète sa position (son rang) dans la distribution de l'ensemble des enfants de notre échantillon. Si l'indice d'estime de soi prend une valeur négative, cela signifie que l'enfant a une estime de soi inférieure à la moyenne ; si cette valeur est très négative (par exemple -1, soit un écart-type vers le bas), cela signifie que l'enfant a un niveau d'estime qui se situe à peu près au 15^{ème} rang sur 100 élèves (et l'élève qui a un indice égal à 1, inversement, est beaucoup mieux situé et se place vers le 85^{ème} rang dans la population).

Dans cette section, nous étudions l'évolution des indices à 20 mois d'intervalle, et nous comparons l'évolution moyenne des enfants bénéficiaires à celle des enfants témoins. Nos indices étant normalisés à chacune des deux dates, 2012 et 2014, ils reflètent la position relative de chaque enfant dans la population, à chaque date.

Ainsi, un enfant qui aurait une estime de soi de -1 en 2012 et de 0 en 2014 serait en 2012 parmi les 15 % des enfants qui ont la plus faible estime de soi, et il aurait 20 mois plus tard l'estime de soi moyenne des enfants de sa génération en 2014, soit une progression très importante par rapport aux autres enfants. Dans cet exercice, on n'accorde donc pas d'attention au fait que l'estime a pu baisser ou augmenter en valeur absolue dans la population avec le temps, ce qui s'interprète difficilement : on cherche uniquement à positionner chaque groupe d'enfants, bénéficiaires et témoin, dans la population plus large de tous leurs camarades à chaque date. Dans notre échelle, un progrès positif est un progrès dans la position à l'intérieur de la population : il ne s'agit bien sûr pas de « classer » les enfants, mais de donner une signification relative claire à des indices qui n'ont pas de sens absolu.

L'exercice consiste toujours à comparer l'évolution du groupe d'enfants bénéficiaires à celle du groupe d'enfants témoins qui leur ressemblent beaucoup. Supposons que, en l'absence de PRE, les enfants (témoins) en difficulté en 2012 ont tendance en moyenne à avoir un indice de qualité de vie sociale qui passe de -0,1 à 0 : cela signifie que leur qualité de vie sociale, qui était en-dessous de la moyenne de la population, a désormais atteint cette moyenne. La question posée par l'évaluation d'impact est : d'autres enfants, très semblables mais bénéficiaires d'un parcours, et initialement positionnés à -0,1 comme leurs camarades, ont-ils atteint, grâce au PRE, un indice qui les place au-dessus de la moyenne de la population, c'est-à-dire, leur qualité de vie perçue a-t-elle évolué davantage que celle des enfants témoins ? S'ils passent eux aussi de -0,1 à 0, leur destin est le même que celui d'enfants semblables et le parcours ne les a pas particulièrement aidés. Dans le cas contraire, s'ils passent par exemple de -0,1 à +0,1, alors on peut dire que des enfants dans des situations initialement comparables progressent davantage lorsqu'ils bénéficient d'un parcours.

Les coefficients qui sont reportés sous le terme « Impact PRE » dans les tableaux présentés ci-dessous mesurent donc la différence moyenne, en 2014, entre deux groupes d'enfants, l'un bénéficiaire et l'autre témoin, très semblables, et partant de situations en moyenne très proches en 2012¹. Etant donnée la taille de l'échan-

1. Techniquement, nous avons estimé une régression linéaire (moindres carrés ordinaires) de chaque évolution sur une indicatrice de prise en charge par le PRE et l'ensemble des variables

tillon, les différences entre ces deux groupes que l'on peut distinguer d'un simple aléa d'échantillonnage, ou bruit statistique, sont d'au moins 0,25-0,30 en positif ou en négatif. Un coefficient de 0,25 pour « Impact PRE » en maths signifie par exemple que, si les deux groupes d'enfants étaient initialement (en moyenne) au même niveau, les enfants en parcours ont atteint, en 2014, (en moyenne) un résultat plus haut que celui des enfants témoins de 0,25 écart-type du score. Traduit en rangs, cela signifie que si ces enfants étaient au départ au 30^{ième} rang sur 100 en maths, et si les enfants témoins sont restés à ce niveau entre 2012 et 2014, les enfants bénéficiaires auront progressé de 9 points de plus sur cette échelle, c'est-à-dire qu'ils auront rejoint le niveau des enfants qui, dans notre population d'écoles, sont au 39^{ième} rang sur 100 en maths. Inversement, si le coefficient est négatif (par exemple -0,25), les enfants bénéficiaires auront rejoint le niveau des enfants qui sont au 21^{ième} rang à peu près. Il en est de même pour tous les autres indices. Il s'agit d'effets relativement importants, et il faut bien souligner que la taille de notre échantillon nous permet d'établir si les PRE ont, ou non, des impacts au moins aussi grands que ceux-là, mais ne nous permet pas de discerner des effets possibles, mais moins grands.

Il y a une exception à cette règle : certaines variables ont une métrique naturelle, il n'était donc pas nécessaire de les normaliser pour interpréter le résultat correspondant. Par exemple : les parents ont rencontré l'enseignant au moins une fois, l'enfant a souvent des activités extra-scolaires, etc. Dans ce cas, les variables d'intérêt sont des proportions (la proportion de parents ayant déjà rencontré l'enseignant parmi les bénéficiaires, parmi les enfants témoins, etc.) et elles ne sont pas normalisées. La variable expliquée est alors la variation de cette proportion entre les deux dates, et les coefficients reportés dans la colonne « Impact PRE » mesurent l'évolution supplémentaire (en points de pourcentage) du groupe bénéficiaire par rapport au groupe témoin. Par exemple, un coefficient « Impact PRE » de +0,05 signifie dans ce cas que la proportion considérée a augmenté de 5 points de pourcentage de plus pour les enfants en parcours PRE par rapport aux enfants du groupe témoin (par exemple, si elle est passée de 15 à 20% chez les enfants témoins, elle

mesurées à l'enquête initiale de 2012. L'échantillon est restreint aux enfants bénéficiaires et aux enfants témoins.

sera passé de 15 à 25% chez les enfants bénéficiaires, et cette différence finale de 5 points s'interprète comme un effet du PRE). Notons enfin que l'indice de satisfaction dans la vie (« Satisfaction WL » pour Satisfaction with life, le titre courant de cet indice) est mesuré uniquement en 2014, et ne correspond donc pas à une évolution dans le temps. Il n'est pas normalisé : le tableau présente sa moyenne et son écart-type dans la population des témoins.

5.2 Impact des PRE sur l'ensemble des enfants bénéficiaires

5.2.1 Lecture du tableau

Le tableau 5.1 présente les effets moyens d'un parcours PRE sur l'ensemble des 404 enfants de l'échantillon qui sont entrés en PRE entre l'automne 2012 et juin 2014. Les effets sont estimés en comparant ces enfants aux 290 enfants témoins qui leur ressemblent le plus dans les zones hors PRE, soit un échantillon total de 694 enfants. Dans la plupart des cas, cependant, l'échantillon disponible est inférieur à cet effectif car il existe des observations manquantes, en nombre variable selon les questionnaires et les questions. Cette information est donnée dans la dernière colonne du tableau (« Nobs » pour « Nombre d'observations »)².

La colonne « Moy T » donne l'évolution moyenne de la variable d'intérêt dans le groupe témoin. Par exemple, l'indice normalisé de qualité de vie psychologique a cru de 0.122, ce qui, rappelons-le, ne donne pas une information sur l'évolution absolue de cet indice, mais signifie que les enfants du groupe témoin sont un peu mieux positionnés en fin de période qu'en début de période, *par rapport* à toute la population des enfants des classes interrogées. Ce mouvement de 0.122 est cependant d'une ampleur modeste. La colonne « Ecart-type T » indique l'écart-type de

2. Nous avons vérifié que les enfants qui contribuent à l'estimation de chacun des différents effets, s'ils ne sont pas toujours exactement les mêmes en fonction des réponses manquantes, n'ont pas pour autant des caractéristiques systématiquement différentes. En d'autres termes, on peut considérer que les enfants manquants pour une variable et pas pour d'autres, le sont au hasard. Aussi, lorsqu'un effet est apparent sur une variable et pas sur une autre, cela ne provient pas du fait que ces effets seraient estimés sur des populations d'enfants très différentes les unes des autres.

cette évolution relative parmi les enfants témoins. Même si la moyenne est de valeur faible, il peut exister une dispersion importante : la position relative de certains enfants a pu diminuer fortement, tandis qu'elle augmentait fortement pour d'autres enfants, ce qui peut donner au final une moyenne peu élevée si les différents mouvements se compensent. Dans le cas de la qualité de vie psychologique par exemple, l'écart-type est 1.233, ce qui reflète une grande variabilité des évolutions comparée au mouvement moyen (0.122). Cette variabilité caractérise la plupart des indices que nous utilisons. Malgré cette variabilité, nous nous concentrons ici sur des effets moyens, qui permettent de décrire l'impact global sur une population de bénéficiaires et de faire un bilan général du programme. Nous examinerons plus loin des effets sur des sous-populations.

La colonne indiquant cet effet moyen est appelée « Impact PRE » dans les tableaux. Elle est suivie de l'écart-type de cet effet (colonne (Erreur-type)), qui mesure la précision de l'estimation, et d'une colonne « P-value » qui indique précisément si l'effet peut être dû au hasard d'échantillonnage (les enfants bénéficiaires et témoins auront toujours des résultats plus ou moins différents dans un échantillon donné) ou si l'effet est assez fort pour pouvoir refléter des écarts réels entre les deux échantillons, que l'on peut attribuer au parcours PRE (on dit alors que les coefficients sont « significatifs »). Lorsque la « P-value » est inférieure à 0.05, on a seulement 5 % de chance de se tromper en considérant que les différences entre les deux groupes sont réelles. Nous mettons alors deux étoiles au coefficient. Lorsque la « P-value » est inférieure à 0,10, on a 10 % de risque d'erreur et on met alors une étoile au coefficient. Dans tous les cas, il faut garder à l'esprit que les coefficients présentés sont des estimations, qui ont une marge d'incertitude parfois importante : *il faut donc s'attacher à la direction et à l'ordre de grandeur des coefficients, et ne pas donner trop de poids à leur valeur précise.*

Le coefficient sur la qualité de vie psychologique est par exemple de 0,034 : cela signifie que, dans cet échantillon, la qualité de vie psychologique ressentie par les enfants en parcours s'est légèrement améliorée *par rapport* aux enfants du groupe témoin, qui leur sont comparables. Mais cette grandeur est très petite (traduite en terme de rang, elle correspond plus ou moins au gain de 1 rang sur 100). Surtout,

on prendrait un grand risque en considérant qu'elle reflète autre chose que le hasard des échantillons (le risque de se tromper serait de 78 %, comme l'indique la « P-value »).

5.2.2 Des effets faibles, légèrement négatifs et peu significatifs

L'impression d'ensemble est que les coefficients du tableau 5.1 sont d'amplitude relativement modeste, et assez souvent négatifs (c'est-à-dire reflétant une détérioration relative). Certains coefficients sont statistiquement significatifs, mais beaucoup ne le sont pas, ce qui tient en partie à l'imprécision de nos estimations, due au nombre relativement faible d'observations. Notons que lorsqu'une table contient un grand nombre de coefficients, comme c'est le cas ici, il arrive toujours que quelques-uns soient significatifs « par hasard ». Dans cette table cependant, il y a trop de coefficients statistiquement significatifs pour que cela s'explique complètement par le hasard ; et comme les coefficients significatifs sont presque toujours négatifs, on ne peut pas exclure qu'il y ait bien, globalement, une légère tendance aux effets négatifs. Si, pour synthétiser, on faisait la moyenne de tous les effets, on trouverait bien un mouvement général de détérioration, quoique d'amplitude très faible.

TABLEAU 5.1 – Effets moyens d'un parcours PRE

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	0,122	1,233	0,034	(0,124)	0,781	576
Pr : Confiance en lui	-0,013	0,548	-0,048	(0,071)	0,499	576
Satisfaction WL*	3,978	0,845	-0,172*	(0,094)	0,068	602
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	0,015	1,267	0,123	(0,135)	0,366	576
Estime de soi sociale	-0,035	1,223	-0,247*	(0,138)	0,073	575

Continue sur la page suivante...

... table 5.1 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Joue avec amis	-0,047	0,628	-0,081	(0,069)	0,237	573
Pa : Pb avec autres enfants	-0,046	0,354	0,152**	(0,076)	0,046	403
Pr : S'intègre bien	-0,042	0,502	-0,042	(0,072)	0,564	578
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0,052	1,141	-0,007	(0,169)	0,968	575
Se met en colère	-0,115	0,576	0,062	(0,069)	0,369	573
Pr : Attention régulière	-0,025	0,505	0,020	(0,065)	0,764	578
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0,080	1,176	-0,285**	(0,142)	0,045	547
Score motiv contrôlée	-0,047	1,092	0,161	(0,141)	0,253	546
Score motiv identifiée	-0,191	1,309	-0,436**	(0,170)	0,010	547
Qualité de vie scolaire	-0,050	1,171	-0,078	(0,142)	0,582	576
Pa : Envie d'aller à l'école	-0,069	0,511	-0,132	(0,123)	0,284	403
Pr : Participe en classe	-0,101	0,543	-0,069	(0,059)	0,240	578
Nbre de quest élève passés (abs)	-0,228	0,882	0,249**	(0,095)	0,009	694
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0,125	1,257	-0,096	(0,151)	0,526	576
Score français	0,036	1,060	-0,139	(0,137)	0,309	555
Score maths	0,020	1,259	0,033	(0,133)	0,804	565
Score Prof capacités	-0,074	0,932	-0,204*	(0,109)	0,063	579
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0,103	0,444	-0,019	(0,064)	0,764	403
Pa : Contact école facile	-0,023	0,504	0,003	(0,080)	0,972	403
Pa : Info sur résultats	-0,029	0,486	0,034	(0,115)	0,769	403
Pr : Entretien indiv	0,097	0,563	-0,106*	(0,054)	0,051	579
Contexte familial :						
Qualité de vie familiale	0,059	1,275	-0,086	(0,127)	0,499	574
Reçoit aide devoir	0,083	0,608	0,049	(0,069)	0,481	573
Pa : Enfant a souvent activités	-0,029	0,498	-0,134	(0,083)	0,104	403
Pa : Relation avec l'enfant	0,063	0,550	-0,252**	(0,096)	0,009	403

Continue sur la page suivante...

... table 5.1 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Pa : Aide devoirs	-0,167	0,570	-0,078	(0,093)	0,400	403
Pr : Travail pas assez suivi	0,021	0,548	0,084	(0,080)	0,293	579
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0,034	0,547	-0,042	(0,101)	0,674	403
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0,000	0,527	-0,019	(0,107)	0,860	403

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE et leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est légèrement plus améliorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

La qualité de vie ressentie dans les dimensions psychologiques ne semble pas affectée par l'intervention, mais l'échelle de satisfaction dans la vie connaît un effet négatif assez fort, quoique faiblement significatif³. Le comportement, qu'il soit mesuré à travers le sentiment de bien se comporter, ou l'évaluation faite par l'enseignant, diffère peu entre les élèves bénéficiaires et témoins. En revanche, certaines dimensions de la relation aux autres se détériorent par rapport au groupe témoin. Si la qualité de vie perçue dans les dimensions sociales s'améliore légèrement, l'estime de soi sociale, qui reflète principalement le sentiment d'avoir de bonnes relations amicales, est affectée négativement. Les enfants témoins expriment une estime de soi sociale qui baisse très légèrement (-0,035) : cette baisse est encore plus forte chez les bénéficiaires de parcours. Nous avons expliqué plus haut qu'un coefficient d'environ -0,25 pouvait se comprendre comme la perte d'une dizaine de rangs supplémentaires sur 100 dans la distribution de l'estime de soi de cette population d'enfants. Cet aspect est corroboré par les parents qui déclarent plus souvent en fin de période que leur enfant a des problèmes avec d'autres enfants de l'école (et qu'il exprime en conséquence qu'il n'a pas envie d'aller à l'école). Le coefficient s'interprète directement en pourcentage : dans le groupe témoin, la proportion d'en-

3. Rappelons que cette échelle n'a pas été soumise en début de période, et qu'elle n'est donc pas mesurée en évolution.

fants dans cette situation s'est réduite de 4,6 points de pourcentage entre 2012 et 2014 (colonne « Moy T »), mais, relativement aux enfants du groupe témoin, elle a augmenté de 15,2 points pour les enfants bénéficiaires (c'est-à-dire que la proportion d'enfants dans cette situation parmi les enfants bénéficiaires a augmenté de 10,6 points de pourcentage entre 2012 et 2014). Il s'agit d'un mouvement relativement important puisque la proportion d'enfants bénéficiaires dans cette situation en début de période est d'environ 10 % (c.f. tableau 4.5). Les autres mesures de cette catégorie de relation aux autres ne sont pas statistiquement significatives mais pointent dans la même direction.

Dans le domaine scolaire, on observe également des mouvements négatifs, surtout dans les dimensions conatives. Certaines dimensions de motivation diminuent significativement : la motivation intrinsèque, qui reflète le plaisir que les enfants trouvent à l'école et la motivation identifiée, qui caractérise l'intériorisation par les enfants de l'utilité de l'école. Les mouvements dans ces deux dimensions sont négatifs pour les enfants témoins : ils sont renforcés pour les enfants en parcours, avec des coefficients de l'ordre de -0,30 à -0,40. À l'inverse, la motivation contrôlée, celle des enfants qui vont à l'école pour des récompenses ou pour faire plaisir, augmente légèrement relativement aux enfants témoins, mais pas significativement. Les autres dimensions reflètent également une réduction de la motivation scolaire par rapport aux enfants témoins, mais dans des proportions qui ne sont pas statistiquement significatives. La réussite scolaire à proprement parler est peu affectée, même si on relève un effet légèrement négatif sur le jugement des enseignants concernant des capacités telles que l'autonomie, le niveau de langage, la compréhension des consignes (qui sont contenues dans le « score Prof capacités »).

Le nombre de questionnaires passés par l'élève est pour nous une mesure indirecte de ses absences (le questionnaire de 2014 a été passé à la fin de l'année scolaire, en mai-juin, période de fort absentéisme). Or les élèves en parcours semblent être plus assidus, au sens où le nombre de questionnaires passés a baissé de 0,228 entre la première et la deuxième vague pour les enfants témoins, tandis qu'il est resté à peu près stable (-0,228 + 0,249) pour les enfants en parcours. Cela ne semble manifestement pas refléter une plus grande motivation au vu des résultats

sur les motivations intrinsèque et identifiée, mais peut signifier que le PRE a réussi à sensibiliser les parents à l'importance de l'assiduité scolaire.

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas évolué de façon significative-ment différente entre les élèves bénéficiaires et les autres. Et la seule dimension significativement affectée va dans le sens d'une diminution des relations entre la famille et l'école du point de vue de l'enseignant. C'est un résultat relativement contre-intuitif dans la mesure où une partie du travail du PRE, tel qu'il est révélé dans les monographies, est de définir avec la famille des actions qui sont en partie scolaires. Peut-être que, dans les familles du groupe témoin, le contact finit par s'opérer à plus ou moins long terme, ce qui ferait qu'il n'y a pas vraiment de ajoutée du PRE sur ce plan. Mais il est possible également que l'intermédiation du PRE ait justement pour conséquence de rendre moins nécessaire ou recherché un contact direct entre les parents et les enseignants du fait du contact fréquent entre les parents et le PRE. Il y aurait une forme de substitution.

Le contexte familial, tel que nous le mesurons, est faiblement affecté par le dispositif, mais la tendance est plutôt légèrement négative, avec un effet négatif assez sensible sur les relations avec l'enfant telles qu'elles sont perçues par les parents, indiquant la présence de tensions accrues.

Enfin, nous avons essayé de mesurer la facilité avec laquelle les parents ont le sentiment de pouvoir recourir aux ressources de droit commun dans leur territoire, puisqu'il s'agit d'un des leviers du PRE. Les dimensions mesurées sont assez limitées, mais cette perception ne semble pas évoluer différemment par rapport aux familles des territoires témoins. En particulier, le sentiment qu'il est facile d'avoir de l'aide dans son quartier en cas de problème ne s'améliore pas, malgré les contacts réguliers du référent avec la famille, qui est attesté dans notre questionnaire auprès des PRE. Il est possible que les parents ne fassent pas le rapprochement avec le PRE quand on leur demande s'il est facile de trouver de l'aide dans leur quartier.

Au total, il convient de prendre les différents chiffres du tableau 5.1 pour ce qu'ils sont : des estimations, qui désignent des tendances et ont une marge d'incertitude statistique. Ainsi, la valeur ponctuelle de ces différents chiffres peut se modifier lorsque l'on construit l'échantillon témoin de façon légèrement différente.

Mais si l'on adopte une vue d'ensemble de ces résultats, deux choses se dégagent. D'une part, la tendance générale des effets reste négative, surtout dans les dimensions de relation aux autres et de motivation scolaire, avec des coefficients négatifs parfois assez significatifs. D'autre part, si les effets négatifs ne sont pas tous parfaitement robustes, systématiques et significatifs, il est très remarquable que seuls les coefficients négatifs sont parfois statistiquement significatifs, jamais les coefficients positifs (à l'exception du nombre de questionnaires passés). Ainsi, il n'existe aucun indice pouvant faire penser que les parcours PRE ont fait progresser les enfants bénéficiaires davantage que les enfants témoins, du moins dans des proportions assez importantes pour être détectables statistiquement⁴.

5.2.3 Possibilités de biais

Avant de chercher à comprendre et interpréter ce constat, il est important de discuter les possibilités de biais qui pourraient en affaiblir la validité interne. Dans la section 4, nous avons expliqué en détail la méthode utilisée pour mesurer ces impacts. Cette méthode est d'autant plus fiable que les élèves témoins ressemblent fortement aux bénéficiaires au premier point d'observation (rentrée 2012) : s'ils leur sont très ressemblants, ils constituent un bon point de référence pour l'évolution des difficultés des bénéficiaires. Nous nous sommes placés dans des conditions d'application de cette méthode relativement exceptionnelles en raison du très grand nombre de variables mobilisées, observées de façon homogène avant et après l'entrée dans le dispositif, et surtout de la variété des dimensions couvertes par ces variables. Il serait difficile de construire de meilleurs points de comparaison (sinon dans le cadre d'une expérimentation avec sélection aléatoire des élèves bénéficiaires au sein des élèves pressentis, qui était difficile à envisager ici).

Une première possibilité est que l'environnement géographique des deux groupes, au niveau des politiques de droit commun, serait différent. Les élèves ne seraient pas comparables, au sens où ils vivraient dans des quartiers où l'accès aux po-

4. Comme discuté plus haut, notre protocole est calibré pour pouvoir détecter des effets de l'ordre de 0,25-0,30 en valeur absolue qui représentent un mouvement d'une petite dizaine de points sur la distribution des différentes variables dans la population. De fait, les effets négatifs de cette ampleur sont généralement statistiquement significatifs ; il en serait de même des effets positifs.

litiques de droit commun, à l'accompagnement médico-socio-éducatif, etc., serait plus ou moins développé. Il est malheureusement très difficile de mesurer systématiquement cette qualité de l'offre sociale selon les quartiers. Certes, le tableau 4.2 a révélé de légères différences entre les quartiers des écoles test et témoin, mais la principale est le classement plus fréquent en ZUS des quartiers des écoles de notre échantillon qui sont dans le périmètre d'un PRE : le classement en ZUS n'implique pas clairement une offre sociale moins riche en général. Par ailleurs, lorsque nous demandons aux parents des élèves test et témoin, avant toute entrée en PRE, s'il est facile de contacter un docteur ou d'avoir de l'aide dans le quartier, nous n'observons à peu près aucune différence. Enfin, nous avons réalisé une évaluation de l'impact des PRE en adoptant une démarche légèrement différente de celle présentée dans la section précédente. Nous avons été prendre des enfants témoins (toujours les plus semblables possibles au départ, à la rentrée 2012) dans écoles mêmes où se trouvent les enfants en parcours. Ce n'est pas l'approche la plus naturelle, parce que les biais de sélection, s'ils existent, risquent d'être plus forts que dans la méthode de référence, mais l'intérêt est de neutraliser l'offre sociale de droit commun, puisque toutes les familles sont alors dans le même environnement de quartier. Ces résultats sont donnés dans le tableau 5.2. Dans le détail, les coefficients ont des tailles différentes, et donc aussi des significativités statistiques différentes par rapport au tableau 5.1. Ce n'est pas très surprenant dans la mesure où, nous l'avons dit, les effets sont estimés avec une marge d'imprécision, si bien qu'ils peuvent se modifier avec des changements de méthode ou d'échantillon. Mais l'impression d'ensemble reste la même : des effets plutôt négatifs (les seuls qui soient significatifs) et rien qui permette de démontrer des effets positifs sensibles des parcours sur les situations mesurées des enfants.

TABLEAU 5.2 – Effets moyens d’un parcours PRE (témoins pris dans les mêmes écoles que les bénéficiaires)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l’élève :						
Qualité de vie psychologique	-0.169	1.179	0.010	(0.104)	0.925	601
Pr : Confiance en lui	0.040	0.542	-0.059	(0.050)	0.235	614
Satisfaction WL*	3.891	0.920	-0.167**	(0.082)	0.041	633
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	-0.027	1.169	0.083	(0.108)	0.442	601
Estime de soi sociale	-0.041	1.224	-0.140	(0.108)	0.198	600
Joue avec amis	-0.040	0.597	-0.054	(0.045)	0.230	598
Pa : Pb avec autre enfant	-0.045	0.366	0.027	(0.043)	0.529	428
Pr : S’intègre bien	-0.066	0.457	-0.040	(0.043)	0.349	614
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0.031	1.222	-0.219**	(0.107)	0.041	600
Se met en colère	-0.090	0.566	-0.023	(0.039)	0.551	598
Pr : Attention régulière	-0.036	0.532	-0.063	(0.045)	0.159	617
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.048	1.268	-0.083	(0.106)	0.436	575
Score motiv contrôlée	0.007	1.167	0.006	(0.098)	0.950	575
Score motiv identifiée	0.086	1.162	-0.095	(0.127)	0.451	576
Qualité de vie scolaire	-0.100	1.183	0.048	(0.105)	0.648	601
Pa : Envie d’aller à l’école	-0.010	0.471	-0.009	(0.052)	0.861	428
Pr : Participe en classe	-0.124	0.553	-0.023	(0.052)	0.661	616
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.108	1.006	0.059	(0.056)	0.291	737
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.122	1.113	-0.225**	(0.102)	0.027	601
Score français	0.123	0.954	-0.174**	(0.082)	0.034	582
Score maths	0.053	1.090	-0.007	(0.084)	0.934	597

Continue sur la page suivante...

... table 5.2 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Score Prof capacités	0.099	0.892	-0.144*	(0.078)	0.064	617
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.030	0.413	0.008	(0.035)	0.808	428
Pa : Contact école facile	0.055	0.404	-0.065*	(0.039)	0.095	428
Pa : Info sur résultats	-0.050	0.529	-0.124**	(0.057)	0.031	428
Pr : Entretien indiv	0.120	0.537	0.008	(0.029)	0.795	617
Contexte familial :						
Qualité de vie familiale	-0.091	1.160	0.103	(0.086)	0.232	597
Reçoit aide devoir	0.090	0.604	-0.011	(0.051)	0.823	597
Pa : Enfant a souvent activités	0.015	0.476	0.081	(0.055)	0.142	428
Pa : TB Relations avec l'enfant	0.075	0.502	-0.059	(0.069)	0.390	428
Pa : Aide devoirs	-0.151	0.601	-0.122**	(0.056)	0.029	428
Pr : Travail pas assez suivi	0.025	0.601	0.019	(0.043)	0.665	617
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0.085	0.567	0.032	(0.052)	0.539	428
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0.000	0.577	0.012	(0.055)	0.830	428

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE et leurs témoins pris dans les mêmes écoles.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est légèrement plus améliorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

Si les effets de contexte ne semblent pas jouer un rôle majeur ici, il reste à discuter de la ressemblance entre les élèves bénéficiaires et témoins. Elle ne saurait être absolument parfaite à tous points de vue. D'une part, nous l'avons montré, nous ne parvenons pas à trouver d'élèves témoins totalement ressemblants, si bien que nos élèves témoins sont en moyenne très légèrement moins en difficulté au départ que les élèves en parcours PRE. D'autre part, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, il reste toujours possible que des dimensions inobservées puissent différencier les

deux populations et influencer sur l'évolution de leurs difficultés indépendamment de l'action du PRE : on pourrait alors confondre ces phénomènes avec l'effet du PRE.

Concernant la première difficulté, il est important de regarder les ordres de grandeur. Si les évolutions des bénéficiaires et des témoins sont parallèles, et si les bénéficiaires partent d'un peu plus bas, ils arriveront aussi un peu plus bas, mais dans les mêmes proportions. Or on peut regarder les coefficients les plus significatifs du tableau 5.1 et les comparer à ceux du tableau 4.5 à condition de normaliser ces derniers⁵. On observe par exemple : un écart d'estime de soi sociale de -0,247 en fin de période, alors qu'il était seulement de $(-0,033/0,897) = -0,036$ en début de période ; un écart en termes de problèmes avec d'autres enfants de 0,152 alors que la différence de départ était de -0.056 ; un écart de motivation intrinsèque de -0,285 alors que l'écart initial était de -0,008 ; etc. De manière générale, l'ordre de grandeur des coefficients du tableau 4.5 est environ dix fois plus petit que celui des coefficients du tableau 5.1. Ainsi, on observe plutôt une divergence des situations avec le temps, au détriment des élèves bénéficiaires.

Une telle divergence ne pourrait toujours pas s'interpréter comme un effet du PRE dans le cas suivant : si les situations un peu plus difficiles initialement se détériorent justement plus vite, même en l'absence de PRE. Dans ce cas, en effet, les élèves en parcours auraient eu de toute façon (même en l'absence de parcours) des tendances plus négatives que les enfants témoins, simplement parce que leurs situations de départ étaient légèrement plus défavorables. Cependant, on observe exactement la dynamique inverse dans nos données : sur l'ensemble de la population interrogée, comme sur les enfants les plus en difficulté (hors bénéficiaires d'un parcours), la tendance est légèrement meilleure pour les enfants qui partent de plus bas. Ce phénomène assez souvent observé ailleurs dans la littérature, implique qu'en l'absence de PRE, on devrait s'attendre à ce que les enfants bénéficiaires, qui partent d'un peu plus bas dans l'échelle des difficultés, aient, en moyenne, une dynamique plus favorable et aient donc tendance à rattraper les enfants témoin. Or on

5. Comme expliqué plus haut, les indices dans le tableau 5.1 sont normalisés parce qu'on regarde leur évolution et que leur échelle change avec le temps ; dans le tableau 4.5 qui décrit des états en 2012, on a laissé les indices bruts afin de faire apparaître leur distribution. Pour comparer les coefficients des deux tableaux, il faut donc diviser les coefficients du tableau 4.5 par les écarts-types « ET T » de ce même tableau.

observe le mouvement inverse lorsque l'on compare élèves témoins et bénéficiaires.

En d'autres termes, les enfants bénéficiaires sont au départ légèrement plus en difficulté que les enfants témoins. Si on ne faisait rien, la dynamique habituelle de ces difficultés ferait attendre, en moyenne, une convergence de leurs situations. Or nous observons que les écarts sont amplifiés et changent d'ordre de grandeur. Il est donc difficile de penser que ce que nous observons est la conséquence d'un mauvais appariement de départ.

Il reste la deuxième difficulté : le biais résultant des caractéristiques inobservées. Pour fixer les idées, supposons que nous n'ayons pas observé la capacité d'attention en classe (« Pr : Attention régulière »), qui est plus faible parmi les bénéficiaires à l'automne 2012. Nous observons une baisse de la motivation intrinsèque nettement plus forte chez les bénéficiaires que chez les enfants témoins : on risquerait ici de confondre l'effet du parcours PRE sur l'évolution de la motivation avec l'effet d'avoir une plus faible capacité d'attention initiale sur l'évolution de la motivation. Si la dynamique par laquelle l'évolution de l'attention et l'évolution de la motivation étaient liées (si elles évoluaient ensemble et dans la même direction par exemple, ce qui est plausible) *et* si l'attention évoluait moins bien lorsqu'elle est plus faible au départ, alors nous aurions un effet négatif sans que celui-ci soit dû au parcours. Cependant, comme indiqué plus haut, on sait que l'attention, comme les autres variables, a tendance à évoluer en moyenne mieux quand elle est plus faible au départ.

Une dernière possibilité est que les personnes qui orientent les enfants vers les PRE (majoritairement les enseignants) ont une information *qui est peu corrélée avec nos variables*, et qui leur permet d'anticiper que ces enfants vont avoir une dynamique négative, à l'encontre de la dynamique moyenne d'amélioration progressive. Ils choisiraient, parmi ceux qui ont en commun toutes les grandeurs que nous mesurons, ceux qui ont en outre un avenir plus difficile *dans ces mêmes dimensions* précisément. Cette situation rendrait particulièrement difficile la comparaison d'élèves se ressemblant, bénéficiaires et non-bénéficiaires, *à l'intérieur des écoles PRE*, car les enfants seraient sélectionnés vers le PRE précisément selon ce critère, qui par construction ne serait pas partagé par les enfants témoins. C'est justement

pour cette raison que nous avons pris soin de rechercher les enfants témoins dans des zones dont les PRE sont absents. De cette manière, notre échantillon témoin contient aussi ces enfants à la dynamique potentielle négative, alors que dans le cas contraire, ils sont systématiquement absents de l'échantillon témoin. Or de ce point de vue, on peut à nouveau se référer au tableau 5.2 : si les variables que nous mesurons manquaient des caractéristiques inobservées importantes, les effets obtenus seraient sensiblement plus négatifs dans ce tableau que dans notre estimation de référence (tableau 5.1), or ce n'est pas le cas.

Au total, on peut imaginer toutes sortes de caractéristiques inobservées qui auraient des dynamiques complexes et qui seraient sources de biais. Nous sommes extrêmement sensibles au fait que l'estimation des effets des PRE menée ici repose sur des hypothèses non testables⁶ ; il est légitime de les discuter et nos analyses en termes d'impact restent des interprétations. Mais il n'y a en tous cas pas d'argument simple et évident qui permette de penser que les caractéristiques inobservées seraient ici une source importante de biais, de nature à renverser complètement les conclusions.

5.3 Effets hétérogènes

L'analyse menée jusqu'ici portait sur l'ensemble des enfants bénéficiaires d'un parcours PRE issus des écoles considérées et nous avons estimé des effets moyens. De tels effets ont beaucoup de sens pour avoir une vision d'ensemble du dispositif. Cependant, pour mieux comprendre ses mécanismes d'action et aussi pour percevoir dans quelle mesure ces effets moyens dissimulent, ou non, une grande diversité d'effets selon les enfants, les écoles ou les familles, il serait intéressant d'estimer les impacts des parcours sur des sous-populations.

Disons d'emblée que cette démarche est délicate en raison du nombre relativement faible d'observations dont nous disposons dans cette enquête. Les coefficients estimés plus haut ont une assez grande imprécision ; ils seront encore plus imprécis

6. Pour rappel, on suppose que les enfants des groupes test et témoin qui ont le même ensemble de caractéristiques observées au départ n'ont pas de caractéristiques inobservées systématiquement différentes, qui les mettraient, *en l'absence de parcours*, sur des chemins de progression différents en moyenne.

sur des populations plus petites. En particulier, il sera presque toujours difficile de décider si les impacts obtenus sur une sous-population sont véritablement différents de ceux d'une autre population, ou si nous sommes face à l'instabilité inévitable de ce type d'estimation. A la fin, la principale conclusion que nous tirons de cette analyse est que les résultats obtenus sur les différentes sous-populations sont qualitativement comparables à l'analyse sur tout l'échantillon (effets peu significatifs, de faible taille, légèrement négatifs), avec des différences ponctuelles, mais qui sont facilement imputables aux aléas statistiques. En somme, *on ne parvient pas à identifier un groupe dans lequel les parcours auraient des effets foncièrement différents.*

Les tableaux 3, 4 et 5 (en annexe) comparent les impacts selon la nature des parcours des enfants, c'est-à-dire selon qu'ils ont au moins une composante santé (51 %), scolaire (38 %) ou sociale (46 % des enfants). Sur le plan méthodologique, nous avons, à chaque fois et séparément, retenu les enfants bénéficiant d'un parcours donné, et nous avons remis en oeuvre l'ensemble du protocole de sélection des élèves témoins à partir de ce nouvel échantillon. Nous avons ensuite comparé l'évolution de leurs situations selon la même logique que précédemment⁷.

Dans chaque cas, les effets sont assez cohérents avec ce que nous observions sur l'ensemble de la population : des impacts légèrement négatifs dans certaines dimensions, parfois significatifs. Comme sur l'ensemble de l'échantillon, on ne voit pas se dessiner d'effets positifs qui seraient assez grands pour être statistiquement significatifs.

L'autre dimension importante du parcours est sa durée. Dans les tableaux 6 et 7, nous avons distingué les bénéficiaires dont le parcours a duré moins de 12 mois et plus de 12 mois. A nouveau, il est difficile de distinguer des différences très claires, comme si les impacts étaient peu sensibles à la durée passée en parcours.

Enfin, le tableau 8 étudie spécifiquement les élèves bénéficiaires dont la probabilité d'entrer en parcours, étant donnée leur situation à la rentrée 2012, était supérieure à la médiane. Comme on interprète cette probabilité comme un indice des difficultés des enfants, on se concentre donc ici sur la moitié la plus en diffi-

7. Dans les estimations, nous avons mis un nombre plus réduit de variables de contrôle, notamment en n'incluant pas les nombreuses interactions, ceci afin de proportionner le nombre de variables de contrôle avec le nombre plus faible d'observations dans ces sous-échantillons.

culté. Il est possible, en effet, que les effets des parcours soient très différents selon le degré de difficulté des enfants pris en charge. Mais, ici non plus, les données ne permettent pas de révéler de telles différences et ce tableau ne se distingue pas vraiment des impacts évalués sur l'ensemble de la population.

Nous avons estimé les effets moyens des parcours sur de nombreuses autres sous-populations : les filles et les garçons ; les CE1 et les CM1 (à l'entrée dans l'enquête) ; les communes hors du quartile des communes les plus riches ; les enfants dont les parcours sont achevés au moment de la dernière enquête ; les différentes académies séparément ; les bénéficiaires qui ont été orientés par l'Education nationale ; les écoles où la qualité du contact parent-enseignant (mesuré par la question « Comment sont vos contacts avec l'école » à la rentrée 2012) est supérieure à la médiane ; et la moitié des élèves bénéficiaires sur lesquels les professeurs, en début de période, ont le jugement le plus positif concernant leurs capacités scolaires (variable « Score Prof capacités »).

Dans tous ces cas, si l'on peut discerner ponctuellement des dimensions sur lesquelles l'impact des PRE est un peu différent dans certaines sous-populations, nous n'avons pas une puissance statistique suffisante pour distinguer des différences claires. Au total, on ne peut pas rejeter l'hypothèse que les effets sont assez semblables d'une sous-population à l'autre, et on ne parvient pas à exhiber une catégorie sur laquelle ils seraient nettement positifs.

5.4 Interprétations

Que ressort-il de cette analyse et de ce travail statistique mené sur un vaste ensemble de données ? Nous n'observons pas de dynamique plus positive des enfants bénéficiaires d'un parcours par rapport à des enfants dans des situations scolaires, psychologiques et sociales comparables au départ. Cela ne signifie pas que leur situation ne s'est pas améliorée dans l'absolu, cela signifie à tout le moins qu'elle ne s'est pas davantage améliorée (peut-être même un peu moins), ou pas plus vite, que celle des enfants témoin, c'est-à-dire des enfants ne bénéficiant pas d'un parcours. Nous interprétons cela comme une absence d'effet du PRE, au sens où le destin (sur

20 mois) des enfants est semblable là où le PRE n'est pas présent.

Notons d'abord que la mise en œuvre du dispositif par les coordonnateurs et les référents n'est pas en cause. Dans la mesure où nous pouvons en juger sur la base de nos enquêtes, la plupart des enfants ciblés ont des fragilités multiples, et pas seulement au plan strictement scolaire ; et on mobilise pour eux une gamme variée de ressources en suivant la logique fondatrice du PRE, celle de la prise en charge des différentes facettes d'une situation. Nos données ne sont pas principalement destinées à effectuer ce constat et des analyses convergentes et plus précises ont été effectuées par les nombreux rapports sur le fonctionnement des PRE (dont Trajectoires (2015), le dernier en date).

Pour interpréter l'absence d'effets sur les enfants, on peut se tourner vers la littérature de recherche qui a étudié des prises en charge à large spectre des enfants en difficulté scolaire et sociale, donc comparables dans leur principe aux PRE. Nous avons évoqué en introduction les grandes expériences américaines des années 1960 et 1970, qui ont été extrêmement documentées, notamment le HighScope Perry Preschool Program et le programme Abecedarian. Le Perry Preschool Program est particulièrement célèbre en raison de la démonstration d'effets à très long terme : pris en charge entre trois et cinq ans, les enfants bénéficiaires ont présenté des progrès cognitifs et conatif plus rapides que les enfants témoin à l'issue du programme, mais leurs trajectoires de vie ont également divergé : à 40 ans, on constate qu'ils ont fait plus d'études, qu'ils sont plus en emploi, moins souvent au *welfare*, moins souvent incarcérés, etc. (Heckman et al. (2010)). Il s'agit d'une expérimentation à petite échelle (123 enfants) et peut-être anecdotique. Mais un vaste programme démarré en 1965, intitulé Head Start, concerne environ un million d'enfants aux Etats-Unis. Il prend en charge, pendant un ou deux ans, des enfants d'âge préscolaire issus de familles très pauvres, typiquement à la demi-journée, pour faciliter leur développement dans toutes les dimensions, éducative, sanitaire, sociale, en lien étroit avec les parents, qui sont par ailleurs aidés dans leurs démarches sociales et soutenus dans leurs relations avec l'enfant. Le programme vise en outre à encourager les actions de santé préventives. Plusieurs recherches (Garces et al. (2002), Deming (2009)) ont démontré ses effets à long terme, sur les enfants deve-

nus adultes, par comparaison d'échantillons de bénéficiaires et d'individus témoin.

Qu'est-ce qui différencie ce type de programme des parcours PRE ? D'abord son coût : Head Start coûte entre 7 000 et 9 000 dollars (6 300 à 8 200 euros) par enfant et par an (Deming (2009)), à comparer à 850 euros pour un parcours PRE. Ensuite, ce qui est permis par ce coût, leur nature fortement intégrée, avec une prise en charge intensive des enfants (qui ne sont pas scolarisés dans cette classe d'âge) et la mise en oeuvre d'un curriculum spécifiquement développé par le programme, en respectant un cadre fédéral. Enfin, la précocité de l'intervention.

Par contraste, l'effort des PRE est mis sur l'accompagnement des familles et sur la coordination des professionnels. Mais pour ce qui est des interventions auxquelles sont *exposés* les enfants, ils recourent pour l'essentiel au droit commun existant sur le territoire. Or, les effets sur les enfants que nous estimons sont, *in fine*, les effets de la somme des actions dans lesquelles les enfants ont été effectivement engagés. On doit donc s'interroger sur ces actions elles-mêmes. Les actions les plus fréquentes sont "inscription dans une structure proposant des activités" et "actions de soutien à la scolarité" (cf. tableau 3.4). D'une part, il semble que ces actions, même si elles sont régulières, sont peu intensives (une séance de sport hebdomadaire dans un club, des vacances dans un centre de loisir, etc.) ; et d'autre part, l'efficacité de ces actions en tant que telles n'est pas nécessairement démontrée, et ceci en partie parce que l'objet des dispositifs existant sur le territoire, clubs de sports ou centres de loisir, n'est *pas* principalement de favoriser les progrès d'enfants en grande difficulté psychologique ou sociale. En ce qui concerne les actions de soutien à la scolarité, le cas du dispositif Coup de pouce clé, qui est largement utilisé par les PRE au niveau CP est intéressant : trois évaluations successives ont démontré qu'il n'apportait rien par rapport à la simple prise en charge des enfants par l'Education nationale (Piquée et Suchaut (2002), Goux et al. (2013), Florin et al. (2014)). Si le parcours PRE consiste pour une grande part à inscrire les enfants dans un tel dispositif (pour le coup relativement intensif), parce qu'il est disponible sur le territoire mais inefficace, on ne peut en attendre aucun impact. Nous avons observé des élèves de CE1 et CM1, et non de CP, mais, de manière générale, l'efficacité du soutien scolaire externe à l'Education nationale n'est pas bien documentée.

La pertinence des interventions sanitaires (psychologue, orthophoniste, etc.) ne fait pas débat, mais elle représente un part plus faible des actions (tableau 3.4). En outre, cette offre de droit commun étant disponible également sur les territoires de nos enfants témoin, la valeur ajoutée tient finalement à la capacité des PRE d'orienter les enfants vers cette offre : si les familles finissent plus ou moins par aller chez l'orthophoniste, même en l'absence de PRE, parce que les enseignants les y orientent en fait assez souvent, la valeur ajoutée des parcours sera limitée.

Ainsi, les programmes très efficaces documentés par la littérature se distinguent des PRE par leur capacité à mettre en place des actions propres, structurées par le programme lui-même, conçues en fonction de ses objectifs, et auxquelles les enfants sont exposés de façon intensive. Naturellement, il s'agit largement d'une question de moyens. Mais il nous semble que c'est tout le problème : la politique des PRE, telle qu'elle est conçue, se donne-t-elle tous les moyens de faire face aux défis immenses présentés par les enfants dans des situations sociales très difficiles ? Peut-elle vraiment y parvenir en ayant pour principale ressource les associations et l'offre sanitaire du territoire, même sur la base d'un dialogue entre les acteurs éducatifs et sociaux ? On pourrait risquer l'hypothèse que l'Etat a fait le choix de limiter son effort (financier) en mettant l'accent sur des questions d'ingénierie institutionnelle, qui sont sans aucun doute un passage obligé, mais sans mettre de moyens pour développer les actions elles-mêmes. Le rapport de Trajectoires (Trajectoires (2015)) présente page 17 un "schéma de fonctionnement du PRE" très caractéristique de cette conception : parmi de multiples boîtes et flèches, on trouve un item "Actions", très sibyllin, et qui est le seul reflet de ce qui importe vraiment pour l'impact du programme : ce que font ou reçoivent les enfants.

La deuxième grande différence entre les PRE et le programme Head Start porte sur l'âge. Ce point est parfois disputé, mais il semble que les interventions éducatives et sociales sont beaucoup plus efficaces auprès des très jeunes enfants, et ont moins d'effets (ou demandent une intensité plus forte) à mesure que les enfants sont plus âgés. Au vu de la littérature existante, on peut se demander si l'âge scolaire devrait être la principale cible de ce type d'intervention. Il se trouve qu'une partie de l'intervention des PRE porte sur des enfants de deux à cinq ans, mais cela

représente seulement 10% des cas. On peut se demander si cette cible ne devrait pas être étendue.

Il est également utile de mettre en perspective nos résultats avec la littérature qui observe des effets nuls ou négatifs. En effet, il n'est pas exceptionnel que des dispositifs de soutien aux enfants en difficulté, mis en œuvre convenablement par des professionnels expérimentés, se révèlent avoir des effets très décevants. Un cas qui se rapproche en partie de la situation présente est celui des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP - structures qui ont précédé les RASED) évalués par Mingat (1991). En utilisant des groupes test et témoin et en suivant les progrès des élèves, il observe un effet très négatif du soutien apporté par ce dispositif aux élèves en difficulté. Également dans le contexte scolaire, Blatchford et al. (2001) évaluent l'impact des *Teaching Assistant*, un personnel non-enseignant qui assiste les enseignants dans les écoles britanniques en prenant notamment en charge les élèves en difficulté scolaire, ce qui permet à ces derniers d'avoir des interactions plus fréquentes et plus intensives avec un adulte référent. Les auteurs observent des effets négatifs d'une prise en charge plus intensive sur les progrès scolaires, comparativement à des élèves témoins.

Une première catégorie d'interprétation de ces effets négatifs, qui pourrait s'appliquer ici, est liée à l'effet d'étiquetage. En effet, Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas le simple reflet de la réalité mais une construction fondée sur des informations diverses (Bressoux et Pansu, 2003)⁸. D'autres informations que les performances avérées interviennent dans la construction du jugement des enseignants (Dusek et Joseph, 1983; Hoge et Coladarci, 1989). Il en est ainsi de caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, l'origine sociale ou ethnique, etc. Il en est ainsi également de certaines caractéristiques scolaires, en particulier de celles qui indiquent des difficultés scolaires : placement dans des filières ou groupes spécialisés, redoublement, etc. Les enseignants ont alors tendance à surestimer le poids de ces informations dans le jugement de performance : toutes

8. Les travaux qui ont traité de « l'exactitude » du jugement des enseignants ont montré que celui-ci est fortement corrélé avec les performances effectives des élèves (telles que mesurées par des épreuves standardisées). Le jugement des enseignants est relativement « exact » au sens où il reflète assez bien la réalité des performances des élèves. Toutefois, la corrélation est loin d'être parfaite ; une synthèse récente donne une corrélation moyenne de 0,63 (Südkamp et Kaiser, 2012).

choses égales par ailleurs, ils ont par exemple tendance à sous-estimer le niveau de performance scolaire des élèves qui ont redoublé (Bressoux et Pansu, 2003). La prise en charge des élèves par les PRE pourrait donc aussi être interprétée par les enseignants comme un signe de difficultés, excédant la seule dimension scolaire qu'ils observent directement. Elle serait alors susceptible de créer un effet d'étiquetage conduisant à une sous-estimation de leurs performances scolaires.

Une telle interprétation est proposée par Mingat (1991) : une prise en charge par les GAPP fonctionnerait comme un marqueur de difficultés pour les enseignants, ce qui entraînerait un jugement moins favorable de leur part concernant les performances et potentialités des élèves. A l'appui de sa démonstration, il montre que les enseignants font plus souvent redoubler les élèves pris en charge par les GAPP que les élèves de même niveau scolaire objectif non pris en charge.

Le mécanisme sous-jacent est celui d'une prophétie autoréalisatrice ainsi que l'avaient révélé initialement Rosenthal et Jacobson (1968) avec leur fameux effet Pygmalion. Les jugements des enseignants reflèteraient certes largement la réalité (le niveau de performance avéré des élèves) mais ils contribueraient aussi à créer une réalité conforme à la vision initiale. C'est ce que montre le modèle « reflet-construction » de Jussim et ses collaborateurs. Cet auteur a montré que même si le jugement des enseignants était en grande partie exact (c'est-à-dire un reflet de la réalité), il contribuait aussi à façonner les performances des élèves (c'est-à-dire une construction de la réalité) (Jussim, 1989; Jussim et Eccles, 1992; Madon et al., 2001).

En appui à ces travaux, de nombreuses observations ont montré que le jugement des enseignants influençait leur comportement en classe. Même si la variabilité des comportements est extrême et ne répond pas toujours au même schéma d'influence en fonction des méthodes pédagogiques employées (par exemple Eder (1981)), de la personnalité des enseignants (par exemple Babad (1979), Babad et al. (1982)) ou encore de leurs convictions (par exemple Good et Brophy (1982)), plusieurs études ont montré que, en comparaison avec les élèves jugés forts, les élèves jugés faibles reçoivent plus fréquemment des feed-back inappropriés (par exemple féliciter une réponse erronée, ne pas fournir d'indication sur la qualité de la réponse

donnée, etc.), sont plus souvent critiqués pour leurs échecs et moins fréquemment félicités pour leurs succès, reçoivent moins d'attention de la part de l'enseignant, interagissent moins fréquemment avec lui, sont exposés à un curriculum appauvri (contenu limité et répétitif, placement dans des groupes de niveau faible, moindre exposition à des tâches ou questions de haut niveau, etc.), voient leurs idées moins souvent reprises, etc. (Good et Brophy, 2008).

Les effets créés sont de deux ordres : de moindres opportunités d'apprentissage pour les élèves jugés faibles (moindres exigences de réussite, exposition à un curriculum moins riche) et un sentiment de compétence érodé. Dans les deux cas, les performances des élèves vont tendre à se conformer aux jugements des enseignants. Le modèle énoncé par Good et Brophy (2008) stipule d'ailleurs qu'un des processus à l'œuvre dans la formation des prophéties autoréalisatrices est la détérioration du sentiment de compétence des élèves, lui-même lié à une moindre motivation et un plus faible niveau d'aspiration, ce que nous observons dans ces données.

Cette interprétation expliquerait notamment pourquoi nous tendons à avoir des effets négatifs sur l'évaluation des capacités de l'élève par l'enseignant, alors que les scores normalisés de maths et de français ne sont pas affectés. Pour tester plus précisément l'hypothèse de l'effet d'étiquetage, nous pourrions exploiter le fait que, dans la moitié des cas environ, les enseignants ne semblent pas être conscients qu'un enfant est en PRE. Nous avons estimé l'impact du PRE avec le sous-ensemble des bénéficiaires dont l'enseignant connaît le statut PRE puis avec le sous-ensemble des bénéficiaires dont il ignore qu'ils sont en PRE, selon les mêmes principes que dans la section précédente. Malheureusement, là encore, les effectifs réduits ne permettent pas de trancher clairement et on ne peut pas discerner de différence claire entre l'impact dans les deux sous-groupes.

Cette interprétation se focalise sur les enseignants et le cadre scolaire, qui n'est cependant qu'un aspect de la politique et des dimensions que nous observons. Mais une variante de cette interprétation ferait appel à un stigma ressenti par l'élève, même s'il ne subit pas un traitement différent de la part de son enseignant ou de toute autre personne. Il est possible que le travail du référent, les diagnostics posés et les solutions trouvées, tout cela ait pour effet de rendre saillantes ses propres

difficultés aux yeux de l'enfant. Au fond, il est possible d'interpréter l'action des PRE à la lumière de la littérature sur le non-recours aux aides sociales. Les parents ont autour d'eux une certaine offre de solutions (scolaire, extra-scolaire, médicale, etc.) à laquelle ils pourraient en principe recourir, mais ils ne connaissent pas l'existence de ces ressources, n'en mesurent pas les bénéfices ou trouvent coûteux d'y avoir recours. Le référent aide les parents à mobiliser ces ressources. Mais un autre motif classique du non-recours est la crainte du stigma. Il est possible que les bénéfices du recours soient ici compensés (et même plus que compensés) par l'effet produit sur le sentiment de compétence, la motivation, le rapport aux autres, etc., par une conscience accrue de ses difficultés. Cela est compatible avec les monographies qui montrent que les familles résistent à parfois s'engager dans des prises en charge par des psychologues. Dans cet esprit, également, il est intéressant de noter que chez Mingat (1991), ce sont les élèves initialement (relativement) les plus forts qui souffrent le plus des GAPP. Cela est compatible avec une interprétation dans laquelle ce sont les enfants les moins en difficulté qui subissent le choc de prise de conscience le plus fort. Malheureusement, notre analyse d'hétérogénéité dans cette dimension ne permet pas de contraster l'impact sur les populations plus ou moins en difficulté.

Une autre gamme d'interprétation pourrait avoir pour ressort les difficultés de coordination entre les acteurs. Ici la référence est l'analyse de Blatchford et al. (2009) qui permet d'interpréter les effets négatifs des *Teaching Assistants* (TA) : les auteurs mettent en œuvre une observation très précise et systématique des temps de contact et de la nature des interactions des élèves avec les différents adultes de l'école. Ils observent ainsi que les TA s'occupent activement des enfants et leur permettent d'avoir des interactions plus fréquentes avec un adulte. Mais en contrepartie, les enseignants s'occupent moins des élèves en difficulté, y compris lorsqu'ils sont en classe en présence des TA. En partie, les enfants soutenus par les TA sont même sortis de la classe. Ils suggèrent que cet effet domine.

On est ici en face d'un phénomène de substitution qui pourrait s'appliquer dans le cas des PRE. Certes, les enfants ne sont pas sortis de la classe par le dispositif en tant que tel, mais ils peuvent être davantage pris en charge par les maîtres

spécialisés dans l'école et on peut alors retrouver l'effet négatif mis en évidence par (Mingat, 1991). En outre, l'enfant peut être déstabilisé par des prises en charge qui ne sont pas assez coordonnées. Le fait que seule la moitié des enseignants sont conscients de la prise en charge PRE ne plaide pas en faveur d'une articulation systématique des différents acteurs auprès de l'enfant, ce qui peut les déstabiliser. Par ailleurs, nous avons vu plus haut que le PRE semble se substituer parfois à la relation école-parents, en jouant un rôle d'intermédiaire a priori bienvenu, mais qui n'est pas de nature à renforcer la coordination directe entre les parents et l'école. C'est un aspect important car Avvisati et al. (2014) ont montré que le renforcement des relations entre les parents et l'école peut avoir des effets spectaculaires sur les élèves, notamment dans les dimensions non-cognitives.

Finalement, la principale conclusion que l'on peut tirer de cette littérature sur les effets négatifs des interventions et de notre analyse des PRE est que les mécanismes en jeu dans ce type d'intervention sont extrêmement subtils et complexes et ils sont difficiles à anticiper sur la base de modèles d'action relativement naturels mais sans doute incomplets. Comme dans les exemples tirés d'autres recherches, le travail des acteurs n'est pas en cause, même si les problèmes de coordination sont réels et ont été identifiés depuis longtemps dans des travaux plus institutionnels sur les PRE. Mais les effets non anticipés sont difficiles à percevoir tant que l'analyse des effets se base sur des jugements subjectifs, produits par les acteurs qui sont au cœur des dispositifs. L'analyse quantifiée, effectuée sur la base de données externes, permet parfois, comme c'est le cas ici, de poser des questions qui peuvent conduire à une analyse plus poussée des mécanismes en œuvre.

ANNEXE : TABLEAUX DE RÉSULTATS POUR LES EFFETS HÉTÉROGÈNES

TABLEAU 3 – Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante santé

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	-0.058	1.257	-0.177*	(0.106)	0.095	430
Pr : Confiance en lui	0.030	0.588	-0.030	(0.050)	0.550	436
Satisfaction WL*	4.005	0.828	-0.138	(0.115)	0.231	456
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	0.202	1.329	0.012	(0.101)	0.907	430
Estime de soi sociale	-0.139	1.353	0.038	(0.112)	0.737	429
Joue avec amis	-0.082	0.619	-0.066	(0.041)	0.113	426
Pa : Pb avec autre enfant	-0.031	0.465	-0.029	(0.039)	0.457	292
Pr : S'intègre bien	-0.020	0.562	-0.047	(0.051)	0.362	437
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0.095	1.159	-0.183	(0.114)	0.109	429
Se met en colère	-0.162	0.566	0.029	(0.044)	0.520	427
Pr : Attention régulière	0.096	0.540	-0.111**	(0.047)	0.018	438
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.213	1.234	-0.035	(0.085)	0.681	406
Score motiv contrôlée	-0.019	1.115	-0.054	(0.109)	0.621	404
Score motiv identifiée	-0.164	1.402	0.007	(0.119)	0.954	406
Qualité de vie scolaire	0.111	1.179	-0.171*	(0.100)	0.087	430
Pa : Envie d'aller à l'école	-0.062	0.553	0.018	(0.047)	0.700	292
Pr : Participe en classe	-0.051	0.587	0.015	(0.051)	0.775	437
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.101	0.749	-0.118	(0.092)	0.196	514

Continue sur la page suivante...

... table 3 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.210	1.174	-0.202**	(0.093)	0.031	430
Score français	-0.005	1.060	-0.052	(0.091)	0.565	420
Score maths	0.073	1.287	-0.112	(0.097)	0.252	424
Score Prof capacités	0.154	1.032	-0.102	(0.098)	0.297	438
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.092	0.457	-0.000	(0.030)	0.991	292
Pa : Contact école facile	0.023	0.474	-0.014	(0.047)	0.758	292
Pa : Info sur résultats	-0.023	0.474	-0.054	(0.053)	0.312	292
Pr : Entretien indiv	0.157	0.572	-0.001	(0.039)	0.974	438
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.086	1.258	-0.118	(0.107)	0.269	427
Reçoit aide devoir	0.086	0.604	-0.068	(0.047)	0.151	427
Pa : Enfant a souvent activités	0.038	0.456	0.008	(0.050)	0.867	292
Pa : TB Relations avec l'enfant	-0.031	0.512	-0.018	(0.060)	0.763	292
Pa : Aide devoirs	-0.231	0.506	-0.151**	(0.053)	0.004	292
Pr : Travail pas assez suivi	-0.061	0.568	0.045	(0.043)	0.295	438
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0.015	0.570	-0.032	(0.060)	0.594	292
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0.138	0.553	-0.138**	(0.050)	0.006	292

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE avec une composante santé et leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est plus détériorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours ayant une composante santé par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

TABLEAU 4 – Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante scolaire

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	0.006	1.232	-0.139	(0.123)	0.257	227
Pr : Confiance en lui	0.140	0.590	-0.086	(0.067)	0.200	235
Satisfaction WL*	3.956	0.909	-0.105	(0.204)	0.606	239
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	-0.056	1.356	0.204	(0.155)	0.187	227
Estime de soi sociale	0.059	1.231	-0.036	(0.156)	0.819	226

Continue sur la page suivante...

... table 4 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Joue avec amis	-0.010	0.583	-0.071	(0.068)	0.299	224
Pa : Pb avec autre enfant	-0.014	0.463	-0.021	(0.051)	0.679	153
Pr : S'intègre bien	0.056	0.547	-0.076	(0.061)	0.213	236
Comportement :						
Estime de soi comportementale	0.150	1.307	-0.282**	(0.135)	0.037	226
Se met en colère	-0.106	0.637	-0.077	(0.054)	0.155	225
Pr : Attention régulière	0.121	0.544	-0.155*	(0.082)	0.058	237
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	0.038	1.304	-0.236*	(0.139)	0.090	214
Score motiv contrôlée	0.161	1.216	-0.206	(0.130)	0.113	212
Score motiv identifiée	0.208	1.604	-0.300*	(0.177)	0.090	214
Qualité de vie scolaire	0.010	1.484	-0.057	(0.140)	0.685	227
Pa : Envie d'aller à l'école	-0.056	0.444	-0.068	(0.074)	0.358	153
Pr : Participe en classe	-0.056	0.612	-0.012	(0.059)	0.845	237
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.349	0.973	0.050	(0.136)	0.715	284
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.010	1.275	-0.296*	(0.166)	0.074	227
Score français	0.112	1.111	-0.090	(0.150)	0.549	214
Score maths	0.179	1.281	-0.110	(0.136)	0.416	226
Score Prof capacités	0.014	0.973	-0.060	(0.129)	0.640	237
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.085	0.405	0.018	(0.044)	0.677	153
Pa : Contact école facile	0.014	0.463	0.021	(0.062)	0.732	153
Pa : Info sur résultats	-0.042	0.572	-0.105	(0.081)	0.197	153
Pr : Entretien indiv	0.112	0.482	-0.031	(0.052)	0.555	237
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.039	1.441	-0.079	(0.150)	0.597	224
Reçoit aide devoir	0.114	0.640	-0.135**	(0.057)	0.018	226
Pa : Enfant a souvent activités	0.014	0.463	0.071	(0.073)	0.333	153
Pa : TB Relations avec l'enfant	-0.042	0.461	-0.041	(0.083)	0.624	153
Pa : Aide devoirs	-0.070	0.593	-0.300**	(0.081)	0.000	153
Pr : Travail pas assez suivi	-0.056	0.580	0.170**	(0.067)	0.011	237
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0.028	0.560	0.078	(0.074)	0.290	153
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0.000	0.535	-0.049	(0.064)	0.450	153

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE avec une composante scolaire et leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est détériorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours ayant une composante scolaire par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

TABEAU 5 – Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante sociale

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	0.155	1.384	-0.257**	(0.107)	0.017	254
Pr : Confiance en lui	0.055	0.572	-0.026	(0.063)	0.678	247
Satisfaction WL*	3.956	0.909	-0.105	(0.204)	0.606	239
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	-0.048	1.189	0.113	(0.134)	0.401	254
Estime de soi sociale	-0.003	1.357	-0.006	(0.133)	0.966	254
Joue avec amis	-0.017	0.580	-0.019	(0.063)	0.763	253
Pa : Pb avec autre enfant	-0.048	0.459	0.010	(0.078)	0.896	149
Pr : S'intègre bien	0.055	0.522	-0.073	(0.059)	0.213	247
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0.065	1.035	-0.250**	(0.122)	0.041	254
Se met en colère	-0.067	0.604	-0.014	(0.061)	0.820	253
Pr : Attention régulière	0.064	0.549	-0.110	(0.071)	0.125	247
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.005	1.260	-0.071	(0.118)	0.548	234
Score motiv contrôlée	-0.189	1.107	-0.030	(0.138)	0.830	233
Score motiv identifiée	0.095	1.361	-0.177	(0.156)	0.256	234
Qualité de vie scolaire	0.005	1.184	-0.085	(0.136)	0.533	254
Pa : Envie d'aller à l'école	-0.016	0.461	0.046	(0.072)	0.527	149
Pr : Participe en classe	-0.036	0.541	-0.023	(0.057)	0.684	248
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.162	0.913	-0.051	(0.128)	0.691	301
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.223	1.271	-0.157	(0.133)	0.237	254
Score français	0.057	1.062	-0.030	(0.122)	0.805	241
Score maths	-0.100	1.426	0.048	(0.135)	0.724	245
Score Prof capacités	0.012	0.864	-0.100	(0.106)	0.348	248
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.048	0.422	0.039	(0.057)	0.496	149

Continue sur la page suivante...

... table 5 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Pa : Contact école facile	0.081	0.375	-0.107	(0.072)	0.136	149
Pa : Info sur résultats	-0.032	0.542	-0.149*	(0.078)	0.055	149
Pr : Entretien indiv	0.036	0.589	-0.049	(0.054)	0.365	248
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.127	1.316	0.036	(0.138)	0.793	251
Reçoit aide devoir	0.108	0.646	0.016	(0.058)	0.783	254
Pa : Enfant a souvent activités	0.016	0.461	0.030	(0.069)	0.662	149
Pa : TB Relations avec l'enfant	0.113	0.483	-0.156**	(0.075)	0.037	149
Pa : Aide devoirs	-0.081	0.522	-0.147**	(0.070)	0.036	149
Pr : Travail pas assez suivi	-0.118	0.520	0.118*	(0.067)	0.079	248
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	0.081	0.552	-0.020	(0.076)	0.793	149
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0.048	0.585	-0.110	(0.085)	0.194	149

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE avec une composante sociale et leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est détériorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours ayant une composante sociale par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

TABLEAU 6 – Effets moyens d'un parcours PRE ayant duré moins de 12 mois

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	-0.157	1.183	0.074	(0.101)	0.466	352
Pr : Confiance en lui	-0.006	0.559	-0.009	(0.057)	0.880	369
Satisfaction WL*	3.918	0.782	-0.082	(0.136)	0.547	368
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	0.093	1.248	0.026	(0.113)	0.820	352
Estime de soi sociale	-0.250	1.252	0.116	(0.121)	0.341	351
Joue avec amis	-0.064	0.624	-0.079*	(0.043)	0.068	350
Pa : Pb avec autre enfant	0.009	0.398	-0.029	(0.041)	0.489	242
Pr : S'intègre bien	-0.067	0.484	0.064	(0.048)	0.183	369
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0.180	1.165	-0.158	(0.102)	0.124	351
Se met en colère	-0.152	0.574	0.023	(0.050)	0.643	350
Pr : Attention régulière	0.030	0.536	-0.079	(0.051)	0.124	370

Continue sur la page suivante...

Évaluation des programmes de réussite éducative

... table 6 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.137	1.006	-0.036	(0.104)	0.730	336
Score motiv contrôlée	0.029	1.140	-0.090	(0.100)	0.365	335
Score motiv identifiée	-0.122	1.127	0.052	(0.116)	0.656	336
Qualité de vie scolaire	-0.131	1.221	0.069	(0.115)	0.552	352
Pa : Envie d'aller à l'école	-0.028	0.520	-0.002	(0.054)	0.977	242
Pr : Participe en classe	-0.018	0.621	-0.032	(0.053)	0.546	370
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.221	0.890	-0.056	(0.118)	0.636	431
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.282	1.192	-0.188*	(0.110)	0.088	352
Score français	-0.032	1.121	0.034	(0.149)	0.818	345
Score maths	0.065	1.382	0.009	(0.143)	0.950	351
Score Prof capacités	-0.042	0.936	0.036	(0.103)	0.729	370
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.139	0.442	-0.021	(0.031)	0.493	242
Pa : Contact école facile	0.019	0.529	0.011	(0.056)	0.848	242
Pa : Info sur résultats	-0.111	0.480	-0.030	(0.062)	0.623	242
Pr : Entretien indiv	0.171	0.592	0.018	(0.040)	0.650	370
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.049	1.230	-0.117	(0.102)	0.253	350
Reçoit aide devoir	0.006	0.630	0.075	(0.061)	0.222	350
Pa : Enfant a souvent activités	0.009	0.521	-0.007	(0.054)	0.899	242
Pa : TB Relations avec l'enfant	0.028	0.603	-0.063	(0.066)	0.339	242
Pa : Aide devoirs	-0.222	0.616	-0.149**	(0.065)	0.021	242
Pr : Travail pas assez suivi	-0.037	0.606	0.025	(0.058)	0.662	370
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	0.028	0.571	-0.043	(0.063)	0.490	242
Pa : Facile d'avoir de l'aide	-0.028	0.555	-0.067	(0.061)	0.272	242

CHAMP : Ensemble des élèves bénéficiaires d'un parcours PRE et de leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est nettement améliorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours d'une durée inférieure à 12 mois par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. La colonne *Mesuré en vague 2 uniquement.

TABLEAU 7 – Effets moyens d'un parcours PRE ayant duré plus de 12 mois

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	0.032	1.187	-0.145	(0.152)	0.341	221
Pr : Confiance en lui	-0.021	0.525	-0.043	(0.064)	0.496	212
Satisfaction WL*	4.061	0.826	-0.350**	(0.137)	0.010	235
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	0.315	1.213	0.053	(0.126)	0.675	221
Estime de soi sociale	0.041	1.351	-0.107	(0.171)	0.529	221
Joue avec amis	-0.110	0.567	-0.017	(0.071)	0.806	220
Pa : Pb avec autre enfant	0.015	0.366	-0.008	(0.054)	0.878	150
Pr : S'intègre bien	-0.095	0.527	-0.054	(0.063)	0.388	213
Comportement :						
Estime de soi comportementale	-0.235	1.077	-0.023	(0.137)	0.866	221
Se met en colère	-0.089	0.550	-0.006	(0.067)	0.928	221
Pr : Attention régulière	-0.021	0.525	-0.029	(0.056)	0.610	213
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.225	1.376	0.120	(0.154)	0.435	205
Score motiv contrôlée	-0.152	1.245	0.031	(0.141)	0.827	205
Score motiv identifiée	-0.125	1.603	-0.087	(0.171)	0.612	205
Qualité de vie scolaire	-0.041	1.276	0.038	(0.170)	0.823	221
Pa : Envie d'aller à l'école	0.000	0.573	0.005	(0.074)	0.945	150
Pr : Participe en classe	-0.095	0.566	0.022	(0.058)	0.704	213
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.118	0.958	0.002	(0.134)	0.988	264
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.240	1.222	0.074	(0.156)	0.637	221
Score français	0.140	1.228	0.008	(0.187)	0.964	206
Score maths	-0.045	1.298	0.015	(0.141)	0.913	213
Score Prof capacités	0.105	0.944	-0.053	(0.088)	0.546	213
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.015	0.366	0.005	(0.031)	0.874	150
Pa : Contact école facile	-0.059	0.485	0.007	(0.069)	0.915	150
Pa : Info sur résultats	-0.015	0.560	-0.055	(0.085)	0.515	150
Pr : Entretien indiv	0.189	0.532	-0.016	(0.045)	0.725	213
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.103	1.275	-0.164	(0.117)	0.160	220

Continue sur la page suivante...

... table 7 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Recoit aide devoir	0.069	0.637	-0.019	(0.068)	0.776	220
Pa : Enfant a souvent activités	-0.015	0.366	0.106*	(0.055)	0.053	150
Pa : TB Relations avec l'enfant	0.074	0.498	-0.150**	(0.073)	0.040	150
Pa : Aide devoirs	-0.074	0.555	-0.216**	(0.066)	0.001	150
Pr : Travail pas assez suivi	-0.021	0.505	0.013	(0.058)	0.818	213
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0.029	0.546	0.034	(0.080)	0.667	150
Pa : Facile d'avoir de l'aide	-0.015	0.586	0.034	(0.062)	0.584	150

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE de plus de 12 mois et leurs témoins.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est légèrement détériorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours d'une durée supérieure à 12 mois par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques en vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

TABLEAU 8 – Effet moyen d'un parcours PRE sur les enfants bénéficiaires dont la probabilité d'entrer en parcours est supérieure à la médiane

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Bien être psychologique de l'élève :						
Qualité de vie psychologique	0.136	1.309	-0.253**	(0.112)	0.023	305
Pr : Confiance en lui	0.009	0.572	0.021	(0.062)	0.733	300
Satisfaction WL*	4.108	0.812	-0.417**	(0.132)	0.002	320
Relations aux autres :						
Qualité de vie sociale	-0.022	1.393	0.101	(0.151)	0.505	305
Estime de soi sociale	-0.197	1.299	0.001	(0.158)	0.994	305
Joue avec amis	-0.017	0.648	-0.097	(0.063)	0.122	304
Pa : Pb avec autre enfant	-0.099	0.406	0.043	(0.057)	0.449	200
Pr : S'intègre bien	-0.070	0.591	0.113*	(0.068)	0.098	300
Comportement :						
Estime de soi comportementale	0.022	1.204	-0.309**	(0.116)	0.008	305
Se met en colère	-0.150	0.603	0.016	(0.054)	0.773	304
Pr : Attention régulière	-0.062	0.505	-0.002	(0.047)	0.973	300
Motivation scolaire :						
Score motiv intrinsèque	-0.250	1.292	0.008	(0.138)	0.954	280
Score motiv contrôlée	0.025	1.122	-0.025	(0.118)	0.832	279

Continue sur la page suivante...

... table 8 (suite)

Nom variables	Moy T	Ecart-type T	Impact PRE	(Erreur-type)	P-value	Nobs
Score motiv identifiée	-0.289	1.547	0.082	(0.203)	0.687	280
Qualité de vie scolaire	0.043	1.236	-0.112	(0.139)	0.422	305
Pa : Envie d'aller à l'école	-0.062	0.578	0.002	(0.072)	0.981	200
Pr : Participe en classe	-0.184	0.573	0.113**	(0.050)	0.025	301
Nbre de quest élève passés (abs)	-0.310	0.909	0.029	(0.133)	0.826	377
Réussite scolaire :						
Estime de soi scolaire	-0.081	1.345	-0.199	(0.158)	0.206	305
Score français	0.099	1.098	-0.015	(0.118)	0.900	284
Score maths	0.015	1.479	0.056	(0.149)	0.708	292
Score Prof capacités	-0.046	0.965	0.151	(0.116)	0.191	301
Relation parents/école :						
Pa : Vu prof au moins 1 fois	0.086	0.424	0.009	(0.040)	0.831	200
Pa : Contact école facile	-0.037	0.459	0.007	(0.063)	0.910	200
Pa : Info sur résultats	-0.025	0.547	-0.001	(0.075)	0.985	200
Pr : Entretien indiv	0.026	0.506	0.018	(0.052)	0.730	301
Contexte familial :						
Qualité de vie familial	0.136	1.305	-0.228	(0.147)	0.122	304
Reçoit aide devoir	0.150	0.644	-0.124**	(0.053)	0.019	304
Pa : Enfant a souvent activités	0.012	0.512	0.032	(0.059)	0.586	200
Pa : TB Relations avec l'enfant	0.123	0.533	-0.090	(0.064)	0.160	200
Pa : Aide devoirs	-0.173	0.565	-0.226**	(0.065)	0.001	200
Pr : Travail pas assez suivi	-0.026	0.631	0.065	(0.063)	0.300	301
Facilité d'accès aux services pour parents :						
Pa : Facile contacter docteur	-0.062	0.599	0.065	(0.075)	0.388	200
Pa : Facile d'avoir de l'aide	0.049	0.522	-0.041	(0.052)	0.424	200

CHAMP : Elèves bénéficiaires d'un parcours PRE et leurs témoins, ayant tous une probabilité d'entrer en parcours est supérieure à la médiane.

LECTURE : La qualité de vie psychologique ressentie s'est plus détériorée entre l'automne 2012 et le printemps 2014 pour les enfants en parcours ayant une composante santé par rapport aux enfants du groupe témoin.

NOTE : Ce tableau présente les résultats des régressions des variables en différences en contrôlant pour les caractéristiques de vague 1 de l'élève et de son école. *Mesuré en vague 2 uniquement.

RÉFÉRENCES

- Aizer, A. (2004). “Home Alone : Supervision after School and Child Behavior”. *Journal of Public Economics*, 88, p. 1835–1848.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., et Maurin, E. (2014). “Getting Parents Involved : a Field Experiment in Deprived Schools”. *Review of economics studies*, 81, p. 57–83.
- Babad, E. (1979). “Personality Correlates of Susceptibility to Biasing Information”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), p. 195–202.
- Babad, E., Inbar, J., et Rosenthal, R. (1982). “Pygmalion, Galatea and the Golem : Investigations of Biased and Unbiased Teachers”. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), p. 459–474.
- Bavoux, P. et Pugin, V. (2013). « Rapport National – Enquête annuelle de suivi du programme de réussite éducative ». *Rapport National Acsé*.
- Bers et ACT (2009). « Parcours individualisés de réussite éducative ». *Rapport pour l’Acsé*.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., et R., W. (2009). “Deployment and Impact of Support Staff in Schools”. *Institute of Education*.
- Blatchford, P., Martin, C., Moriarty, V., Bassett, P., et H., G. (2001). “Pupil Adult Ratio Differences and Educational Progress over Reception and Key Stage 1”. *Institute of Education*.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. PUF.

- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J., Moon, S., Pinto, R., Pungello, E., et Pan, Y. (2014). “Early Childhood Investments Substantially Boost Adult Health”. *Science*, 343, p. 1478.
- Cellier, H. et Pourtier, P. (2012). *Réussite éducative : une expérimentation sociale à Romans sur Isère*. L’Harmattan, Paris, France.
- Cunha, F. et Heckman, J. (2008). “Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation”. *Journal of Human resources*, 143, p. 739–782.
- Deming, D. (2009). “Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development : Evidence from Head Start”. *American Economic Journal : Applied Economics*, 1(3), p. 111–134.
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). *“The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment : A Review of Literature”*. DfES Publications London.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., et Griffin, S. (1985). “The Satisfaction with Life Scale”. *Journal of Personality Assessment*, 49, p. 71–75.
- Dusek, J. et Joseph, G. (1983). “The Bases of Teacher Expectancies : A Meta-Analysis”. 75(3), p. 327–346.
- Eder, D. (1981). “Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy : a Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction”. *Sociology of Education*, 54(3), p. 151–162.
- Florin, A., Guimard, P., et Nocus, I. (2014). *Evaluation du dispositif Coup de pouce clé (2013-2014)*. Rapport pour l’association Coup de pouce clé.
- Gadernann, A., Schonert-Reichl, K., et Zumbo, B. (2010). “Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children”. *Social Indicators Research*, 96, p. 229–247.
- Garces, E., Thomas, D., et Currie, J. (2002). “Longer-term effects of Head Start”. *American Economic Review*, 92(4), p. 999–1012.

- Gayral Taminh, M., Matsuda, T., Bourdet-Loubère, S., Lauwers-Cances, V., Raynaud, J., et Grand-Jean, H. (2005). « Auto-évaluation de la qualité de vie des enfants de 6 à 12 ans : construction et premières étapes de validation du Kidl-Qol, outil générique présenté sur ordinateur ». *Santé Publique*, 17, p. 167–177.
- Good, T. et Brophy, J. (1982). *“Teacher Student Relationships : Causes and Consequences”*. New-York, Holt.
- Good, T. et Brophy, J. (2008). *Looking in Classrooms*. Pearson, Boston, New-York.
- Goux, D., Gurgand, M., et Maurin, E. (2013). *Evaluation d’impact du dispositif Coup de pouce clé*. Rapport au Fonds d’expérimentation pour la jeunesse.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Lorose, S., et Boivin, M. (2012). “Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children”. *British Journal of Educational Psychology*, 80, p. 711–735.
- Guimard, P., Cosnefroy, O., et Florin, A. (2007). « Evaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l’école élémentaire et au collège ». *L’orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), p. 179–202.
- Harter, S. (1982). “The Perceived Competence Scale for Children”. *Child development*, 53, p. 87–97.
- Heckman, J., Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P., et Yavitz, A. (2010). “Analyzing social experiments as implemented : a reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program”. *Quantitative Economics*, 1(1), p. 1–46.
- Heckman, J., Pinto, R., et Savelyev, P. (2013). “Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes”. *American Economic Review*, 103(6), p. 2052–86.
- Hill, N. E. et Tyson, D. (2009). “Parental Involvement in Middle School : a Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement”. *Developmental psychology*, 45(3), p. 740.

- Hoge, R. et Coladarci, T. (1989). “Teacher-Based Judgments of Academic Achievement : A Review of Literature”. *Review of Educational Research*, 59(3), p. 297–313.
- Imbens, G. (2014). “Matching Methods in Practice : Three Examples”. *NBER Working Paper*, 19959.
- Jussim, L. (1989). “Teacher Expectations : Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), p. 151–162.
- Jussim, L. et Eccles, J. (1992). “Teacher Expectations II : Construction and Reflection of Student Achievement”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), p. 947–961.
- Ludwig, J. et Miller, D. (2007). “Does Head Start Improve Children’s Life Chances ? Evidence from a Regression-Discontinuity Design”. *Quarterly journal of economics*, 122(1), p. 159–208.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., R. D., Eccles, J., Palumbo, P., et Walkiewicz, M. (2001). “Am I as You See Me or Do You See Me as I Am ? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(9), p. 1214–1224.
- Mingat, A. (1991). « Les activités de rééducation GAPP à l’école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets ». *Revue Française de Sociologie*, 32(4), p. 515–549.
- Ministère de l’éducation nationale de l’enseignement supérieur et de la recherche (2014). « L’état de l’école 2014 : coût, activités, résultats ».
- ONZUS (2013). « Rapport de l’ONZUS ». *Les éditions du CIV*.
- PierreHumbert, B., Plancherel, B., et Jankech Caretta, C. (1987). “Image de soi et perception des compétences propres chez l’enfant”. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), p. 359–377.

- Piquée, C. et Suchaut, B. (2002). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, (3), p. 103–127.
- Rosenbaum, P. et Rubin, D. (1983). “The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects”. *Biometrika*, 70(1), p. 41–55.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. Rinehart and Winston, New-York, Holt.
- Südkamp, A. et Kaiser, J., M. J. (2012). “Accuracy of Teachers' Judgment of Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), p. 743–762.
- Trajectoires (2015). *Enquête qualitative des programmes de réussite éducative*. mimeo.
- Welsch, D. et Zimmer, D. (2007). “After-School Supervision and Children's Cognitive Achievement”. *Journal of economics analysis and policy*, 8.

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Récapitulatif des scores créés par domaine	32
2.2	Répartition par département des écoles participantes, partenaires et non partenaires d'un PRE	39
2.3	Répartition par département des élèves des écoles participantes, partenaires et non partenaires d'un PRE	40
2.4	Taux de réponse au niveau élève	42
2.5	Taux de réponse par niveau	43
3.1	Comparaison des élèves bénéficiaires et non bénéficiaires d'un PRE au sein des écoles partenaires d'un PRE	49
3.2	Type de soutien principal et secondaire diagnostiqué pour l'élève . . .	52
3.3	Nombre de domaines d'intervention diagnostiqués versus nombre de domaines d'intervention proposés	53
3.4	Type de soutien proposé à l'enfant	54
3.5	Implication des acteurs	56
3.6	Informations sur la fin du parcours	58
4.1	Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques communes .	64
4.2	Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques IRIS	65
4.3	Comparabilité des écoles au niveau des caractéristiques écoles	66
4.4	Liste des variables utilisées dans la procédure d'appariement statistique	73
4.5	Comparaison des caractéristiques des élèves bénéficiaires et témoins mesurées en 2012	79
5.1	Effets moyens d'un parcours PRE	89

5.2	Effets moyens d'un parcours PRE (témoins pris dans les mêmes écoles que les bénéficiaires)	96
3	Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante santé	111
4	Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante scolaire	112
5	Effets moyens d'un parcours PRE avec une composante sociale	114
6	Effets moyens d'un parcours PRE ayant duré moins de 12 mois	115
7	Effets moyens d'un parcours PRE ayant duré plus de 12 mois	117
8	Effet moyen d'un parcours PRE sur les enfants bénéficiaires dont la probabilité d'entrer en parcours est supérieure à la médiane	118

LISTE DES FIGURES

2.1	Exemple d'illustration issue du questionnaire élève	27
2.2	Chronologie des enquêtes	36
2.3	Localisation des 133 écoles de l'échantillon final, partenaires et non partenaires d'un PRE	38
3.1	Durée moyenne du parcours des élèves bénéficiaires	57
4.1	Schéma de l'évaluation	61
4.2	Distribution des scores de propension des élèves bénéficiaires et non bénéficiaires au sein des écoles avec bénéficiaires	76
4.3	Distribution des scores de propension des élèves bénéficiaires et de leurs témoins	77



L'Institut des politiques publiques (IPP) est développé dans le cadre d'un partenariat scientifique entre PSE-Ecole d'économie de Paris (PSE) et le Centre de Recherche en Economie et Statistique (CREST). L'IPP vise à promouvoir l'analyse et l'évaluation quantitatives des politiques publiques en s'appuyant sur les méthodes les plus récentes de la recherche en économie.

PSE-Ecole d'économie de Paris regroupe plus de 120 chercheurs, 200 doctorants et 300 étudiants, et constitue un pôle français en science économique de renommée mondiale. PSE a pour objectif premier de fédérer, animer et assurer le rayonnement de ses chercheurs, tout en proposant des formations généralistes et spécialisées à la pointe de la discipline, du M1 au doctorat. La fondation vise également à tisser des liens pérennes entre les différents univers « consommateurs » de savoirs économiques : les acteurs académiques, institutionnels et privés. www.parisschoolofeconomics.eu



PARIS SCHOOL OF ECONOMICS
ÉCOLE D'ÉCONOMIE DE PARIS

Le CREST est le centre de recherche du GENES (Groupe des Ecoles Nationales d'Économie et Statistiques) qui est devenu le 1^{er} janvier 2011 un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), sous la tutelle technique de l'INSEE (ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie). Le GENES regroupe quatre établissements : le CREST, le CEPE, l'ENSAE et l'ENSAI. Il a vocation à conduire des travaux de recherche, des missions d'étude ou d'expertise et des actions de diffusion. Il est en outre habilité à développer des dispositifs d'accès aux données, notamment de la statistique publique. www.crest.fr

