RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

depp
Statistique publique de l'éducation

L'éducation prioritaire

Alexia Stefanou (DEPP-B3)

Synthèse de la DEPP
n° 6 – Juillet 2022 (mise à jour septembre 2025)

L’éducation prioritaire

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

61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication
Magda Tomasini

Auteure
Alexia Stefanou (DEPP-B3)

e-ISSN 2967-5405

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), service statistique du ministère chargé de l'éducation, produit et diffuse chaque année dans ses différentes publications (*Repères et références statistiques*, *L'état de l'École*, *Géographie de l'École, etc.*) des indicateurs permettant de comprendre et d'analyser le système éducatif.

Ce document est une synthèse qui rassemble les indicateurs et résultats des études produites par la DEPP sur l'éducation prioritaire. Il fournit d'une part des informations concernant le profil social et scolaire des élèves scolarisés en éducation prioritaire, et renseigne d'autre part sur le profil des enseignants qui y exercent.

Les panels d'élèves suivis par la DEPP ont également permis des travaux visant à évaluer l'impact de l'éducation prioritaire sur le parcours scolaire des élèves. Enfin, la DEPP a mis en place pendant la crise sanitaire des enquêtes qui éclairent sur le vécu des élèves pendant cette période.

SOMMAIRE

↘ Synthèse 9

↘ Summary 10

↘ Qu'est-ce que l'éducation prioritaire ? 11

Brève histoire de l'éducation prioritaire 11

↘ A. Qui sont les élèves scolarisés en éducation prioritaire ? 15

Un collégien et un écolier sur cinq en éducation prioritaire 15

Une répartition inégale sur le territoire français 15

Une cohérence avec la Politique de la ville 16

Une concentration de collégiens d'origine sociale défavorisée en éducation prioritaire 17

Les écoliers en éducation prioritaire sont plus souvent en difficulté scolaire dès l'entrée en CP 19

Une maîtrise plus faible des élèves de CM1 scolarisés en éducation prioritaire, notamment en lexique 20

Au CM2, les performances en anglais des élèves augmentent significativement en EP 22

Au CM2, hausse de la proportion des élèves dans les groupes les plus faibles en histoire-géographie dans l'EP 24

Des difficultés scolaires pour les élèves entrant en sixième en éducation prioritaire 25

Encore des difficultés scolaires pour les élèves de quatrième en éducation prioritaire 27

En anglais en troisième, des écarts toujours marqués par les différences de secteurs d'enseignement mais moins d'élèves très faibles dans le public 29

Des résultats au DNB dans les collèges de l'éducation prioritaire à mettre en regard avec le niveau initial des élèves accueillis 31

Les collégiens scolarisés en éducation prioritaire poursuivent moins souvent en seconde générale et technologique après la troisième 32

Des vœux d'orientation en seconde GT moins nombreux en EP mais en augmentation 32

En fin de troisième, des performances contrastées en compétences numériques selon le secteur de scolarisation 34

↘ B. La taille des classes en éducation prioritaire et l'impact du dédoublement des classes 36

Le dédoublement des classes de grande section de maternelle, CP et CE1 explique en grande partie la forte diminution de la taille des classes du premier degré en EP 36

Avec le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1, le nombre de classes à niveaux multiples diminue en éducation prioritaire 38

L'impact positif de la réduction de la taille des classes en REP+ est surtout visible sur l'apprentissage des élèves de CP 39

Selon les enseignants, la réduction de la taille des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire a des effets bénéfiques sur le climat en classe 40

Réduction des écarts de performances progressive entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire en CE1 à la rentrée 2019 40

↘ C. Les enseignants et l'offre pédagogique en éducation prioritaire 42

Qui sont les enseignants en éducation prioritaire ? 42

Les collèges en éducation prioritaire perdent davantage d'heures d'enseignement 45

Plus d'heures supplémentaires pour les enseignants en EP à la rentrée 2023 46

Quelles spécificités des pratiques professionnelles des enseignants en éducation prioritaire ? 48

Des pratiques pédagogiques collaboratives plus fréquentes en éducation prioritaire 48

La mobilisation du langage oral à l'école en petite section de classe maternelle plus importante en EP 50

Des pratiques visant à prendre davantage en compte l'individualité des élèves et à développer leurs compétences cognitives, motivationnelles et sociales dans l'enseignement du français en EP en 3ème 50

Les collèges en éducation prioritaire ont une offre de formation plus riche 51

Un cumul des dispositifs en EP 51

↘ D. Le climat scolaire 53

Les collégiens en EP sont plus absentéistes 53

Les collégiens en EP ont une perception positive du climat scolaire dans leur établissement 53

Les enseignants des collèges EP ont une perception du climat scolaire dans leur établissement globalement moins favorable 55

Les directeurs d'école et les enseignants du premier degré en EP ont une perception différente du climat scolaire 56

↘ **Annexe : Les évaluations d'impact d'une scolarisation dans l'éducation prioritaire à partir des panels d'élèves Éléments de littérature sur l'impact de l'EP à partir des panels d'élèves de la DEPP 57**

Références des publications de la DEPP 59

↘ Synthèse

Un collégien et un écolier sur cinq sont scolarisés en éducation prioritaire (EP). Ces élèves cumulent des difficultés sociales et scolaires. Dès leur entrée en CP, les écoliers en EP rencontrent plus souvent des difficultés scolaires que les élèves scolarisés hors EP. Les résultats aux évaluations exhaustives nationales de début de sixième et les résultats au diplôme national du brevet montrent que ces difficultés persistent au collège. Après la troisième, les élèves scolarisés en EP poursuivent moins souvent leur scolarité en seconde générale et technologique.

Les moyens supplémentaires alloués aux collèges situés en EP permettent de réduire la taille des classes. Dans le premier degré, la taille des classes en EP a fortement diminué à partir de 2017, à la suite du dédoublement des classes de grande section de maternelle, CP et CE1. L'évaluation de ce dédoublement en réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) a montré un impact positif, particulièrement visible sur l'apprentissage des élèves de CP. Les enseignants témoignent par ailleurs des effets bénéfiques sur le climat scolaire en classe.

Dans le premier degré, **25 % des enseignants du secteur public sont affectés dans une école située en EP.** Au collège, cette proportion est de 24 % des enseignants. Les établissements en EP accueillent relativement plus de jeunes enseignants.

Les collégiens scolarisés en EP ont une perception positive mais plus nuancée du climat scolaire de leur établissement que ceux hors EP. Les enseignants des collèges en EP ont quant à eux une perception du climat scolaire de leur établissement globalement moins favorable que les enseignants hors EP. Ils estiment que les classes en EP ont un climat moins favorable aux apprentissages et que le maintien de la discipline est une source de stress importante.

Mots clés : éducation prioritaire ; évaluation ; collège ; école ; enseignants ; crise sanitaire.

↘ Summary

One in five secondary school pupils and one in five schoolchildren are enrolled in priority education *(PE). They have both social and academic difficulties. Schoolchildren are more likely to experience academic difficulties from the start of the first year of primary school, and have lower results in the national diploma of the brevet at the end of lower secondary school. Lastly, these pupils are more likely to continue their education in vocational training.*

The additional resources allocated to PE *make it possible to have slightly smaller class sizes in middle schools. In primary education, class sizes in PE have decreased significantly since 2017, following the doubling of classes in kindergarten, CP and CE1. The evaluation of this doubling in REP+ showed a positive impact, especially on the learning of CP pupils. Teachers also report beneficial effects on the classroom climate.*

In primary education, ***25% of public sector teachers are assigned to PE schools****, 24% in lower secondary schools. PE schools have relatively more young teachers.*

Middle school students in PE have a positive but more nuanced perception of the school climate in their school than those outside PE. Teachers in PE middle schools have a less favourable overall perception of the school climate in their school. They feel that classes in PE are less conducive to learning and that maintaining discipline is a major source of stress.

Key words: *priority education; evaluation; secondary school; school; teachers; health crisis.*

↘ Qu'est-ce que l'éducation prioritaire ?

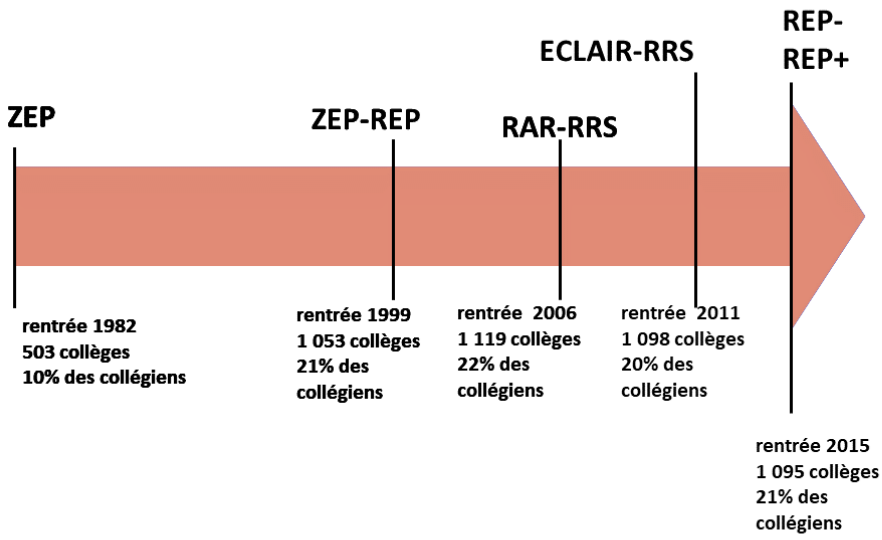
Brève histoire de l'éducation prioritaire

La politique de l'éducation prioritaire a été initiée en 1982 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elle a pour objet de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale ». L'objectif premier de cette politique est « d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (Circulaire n°90-028 du 01/02/1990).

Pour cela, **l'éducation prioritaire repose sur une allocation différenciée des moyens, en donnant davantage à des zones particulièrement défavorisées**. Ces moyens supplémentaires prennent différentes formes (cf. *infra*). A la rentrée 1982, 363 zones d'éducation prioritaire (ZEP) sont créées. Elles scolarisent 8 % des écoliers, 10 % des collégiens, 7 % des élèves de lycées professionnels et 1 % de ceux de lycées d'enseignement général et technologique.

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

FIGURE 1 • Frise chronologique de l'éducation prioritaire



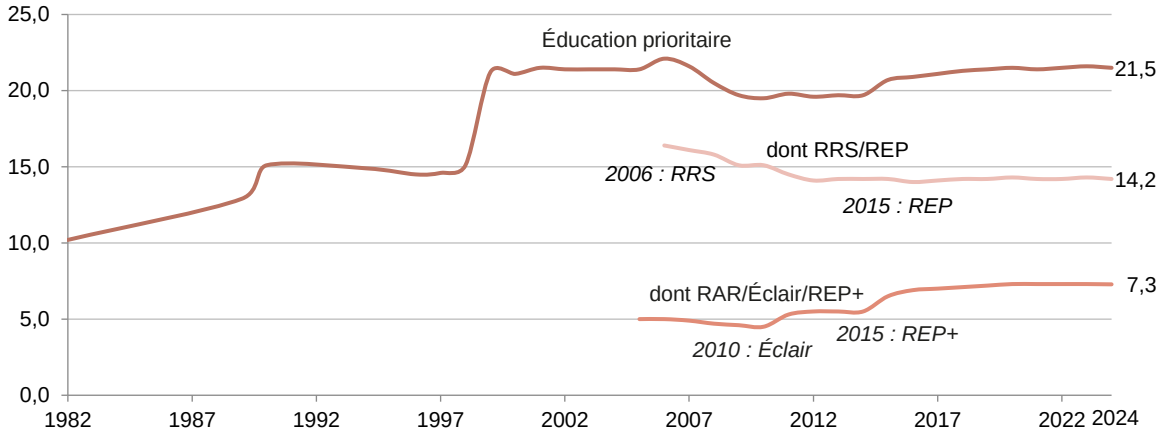
Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2011), secteur public.
Source : DEPP Système d'information Scolarité et base centrale des établissements (BCE).

D'abord envisagé comme un dispositif non pérenne, la politique de l'éducation prioritaire a connu ensuite plusieurs relances qui ont contribué à étendre son champ initial (**Figure 1**). À la rentrée 1990, une première relance de l'éducation prioritaire comprend une révision de la carte qui augmente le nombre de ZEP de 363 à la rentrée 1982 à 558.

À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). Il n'y a donc plus de ZEP au sens de « zone », mais des

établissements relevant de ZEP travaillant en réseau REP. Les établissements qui y participent « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves » (Circulaire n°99-007 du 20/01/1999). Plus de 700 établissements sortent de la carte des ZEP, notamment les établissements ruraux, mais 1 559 écoles, collèges ou lycées y entrent. Depuis la rentrée 1999, un cinquième des collégiens du secteur public sont scolarisés en éducation prioritaire (**Figure 2**).

FIGURE 2 • Évolution de la proportion de collégiens en éducation prioritaire dans le secteur public, en %



Note : Ce graphique est actualisé tous les ans dans *Repères et références statistiques*, DEPP.
Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2011), collégiens du secteur public.
Lecture : A la rentrée 2024, 22 % des collégiens du secteur public sont scolarisés en éducation prioritaire, dont 7 % en REP + et 14 % en REP.
Source : DEPP Système d'information Scolarité et base centrale des établissements (BCE).

À la rentrée 2006, l'objectif du plan de relance de l'éducation prioritaire est de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action. Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, le collège devient « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les 249 réseaux "ambition réussite" (RAR) et les autres réseaux dits "de réussite scolaire" (RRS) » (Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006).

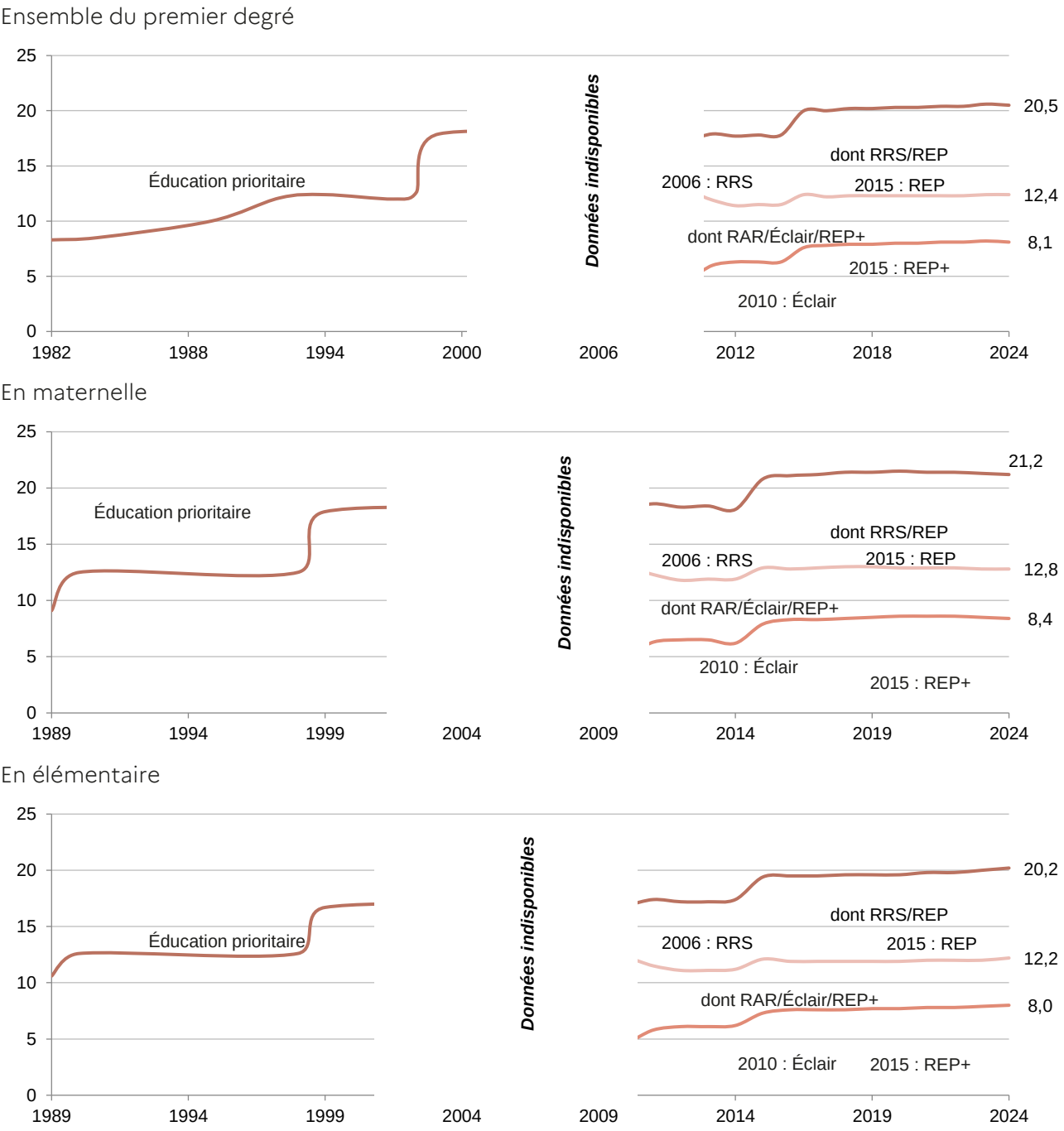
À la rentrée 2011, le programme "écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite" (ÉCLAIR) est devenu le « centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances. » (Vademecum Programme ÉCLAIR). Expérimenté sur 105 établissements, relevant ou non de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2010 (Circulaire n°2010-096 du 07/07/2010), il a été étendu à la quasi-totalité des RAR à la rentrée 2011 (245 collèges RAR sur 254 font partie du dispositif ÉCLAIR).

Enfin, le périmètre de l'éducation prioritaire a évolué en se fondant sur « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages ». L'ensemble des collèges a été analysé à partir de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire : les taux d'élèves appartenant aux catégories sociales défavorisées, de boursiers, d'élèves résidant en zone urbaine sensible, et d'élèves en retard à l'entrée en sixième. A partir de ces données, les recteurs ont conduit, d'octobre à décembre 2014, le dialogue local afin d'identifier, dans le cadre de la nouvelle répartition académique, les futurs collèges et écoles de l'éducation prioritaire. Ainsi, à la rentrée 2014, cette refonte a concerné de façon expérimentale, 102 réseaux dits d'éducation prioritaire préfigurateurs (REP+). À la rentrée 2015, ce dispositif a été étendu aux réseaux REP et REP+. Un réseau regroupe un collège et les écoles de son secteur. L'importance du réseau est ainsi réaffirmée.

Sur les 249 collèges RAR à la rentrée 2006, 202 (soit 81 %) étaient en REP+ à la rentrée 2015, 36 étaient en REP, 10 avaient fermé et un était sorti de l'éducation prioritaire. 208 collèges qui n'étaient, ni dans le dispositif Éclair, ni en réseaux de réussite scolaire (RRS) à la rentrée 2014, ont intégré la nouvelle géographie prioritaire à la rentrée 2015 et 189 collèges l'ont quitté. Les collèges et écoles privés sous contrat ne font plus partie de l'éducation prioritaire. En effet, le recrutement social de l'enseignement privé sous contrat est, en général, plus favorisé que celui de l'enseignement public.

Depuis la rentrée 2015, un cinquième des écoliers du secteur public sont scolarisés en éducation prioritaire (**Figure 3**).

FIGURE 3 • Évolution de la proportion d'écoliers en éducation prioritaire dans le secteur public, en %



Note : Données non disponibles de la rentrée 2000 à la rentrée 2008 suite à une grève administrative des directeurs d'écoles.
Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2011), écoliers du secteur public
Lecture : A la rentrée 2024, 20,5 % des écoliers du secteur public sont scolarisés en éducation prioritaire, dont 8,1 % en REP + et 12,4 % en REP.
Source : DEPP Base Diapre.

79 % des collèges en REP+ à la rentrée 2024 étaient en éducation prioritaire à la rentrée 1982 de même que 61 % des collèges en REP.

Les lycées ont fait partie de l'éducation prioritaire jusqu'à la rentrée 2006 et l'instauration des RAR et des RRS. 25 lycées ont été labellisés « Ambition réussite » à la rentrée 2007. À la rentrée 2010, 28 lycées sont entrés dans le dispositif CLAIR, devenu ECLAIR. Le dispositif REP et REP+ ne comprend en revanche aucun lycée.

Les moyens supplémentaires en éducation prioritaire

L'éducation prioritaire repose sur une allocation différenciée des moyens, en donnant davantage à des zones particulièrement défavorisées. Ces moyens supplémentaires prennent différentes formes.

Les enseignants exerçant en EP y disposent de conditions particulières d'exercice permettant notamment de développer et faciliter le travail collectif et la formation continue. Plusieurs axes sont développés :

- l'innovation pédagogique et la mise en réseau des pratiques innovantes ;
- des moyens enseignants supplémentaires, notamment pour réduire le nombre d'élèves par classe ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en tentant de rendre les postes plus attractifs grâce, notamment, à des primes spécifiques ou à des points supplémentaires facilitant la mobilité ;
- l'affectation de moyens de fonctionnement hors enseignement pour augmenter le taux d'encadrement administratif et médico-social dans les établissements[1].

En REP+, **le temps enseignant** est organisé différemment grâce à une pondération dans le second degré et à 18 demi-journées remplacées dans le premier degré. Ceci permet de tenir compte du temps à consacrer au travail en équipe, nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves.

Les collégiens bénéficient de **conditions d'apprentissage** visant à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. Les programmes « devoirs faits » et les « cordées de la réussite » sont des exemples de dispositifs dont bénéficient davantage les élèves scolarisés en éducation prioritaire.

Pour combattre la difficulté scolaire dès les premières années des apprentissages fondamentaux et soutenir les élèves les plus fragiles, une mesure de **réduction importante de la taille des classes** de CP, CE1 et grande section de maternelle en éducation prioritaire a été mise en place à partir de la rentrée 2017.

[1] Rapport d'évaluation d'une politique publique de la cour des comptes sur l'éducation prioritaire, 2018

↘ A. Qui sont les élèves scolarisés en éducation prioritaire ?

Un collégien et un écolier sur cinq en éducation prioritaire

À la rentrée 2024, en France, les REP+ regroupent 362 collèges publics et les REP en regroupent 732. **Un collégien du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire (EP)** : 7 % sont scolarisés dans un collège REP+, soit 192 800 élèves, et 14 % dans un collège REP, soit 376 600 élèves (**Figure 4**).

Dans le premier degré, 2 458 écoles publiques sont en REP+ et 4 131 écoles publiques sont en REP en France. **Un écolier du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire** : 8 % sont scolarisés dans une école REP+, soit 442 800 élèves, et 12 % dans une école REP, soit 672 900 élèves.

FIGURE 4 • Nombre d'établissements et proportion d'élèves en EP à la rentrée 2024 dans le secteur public

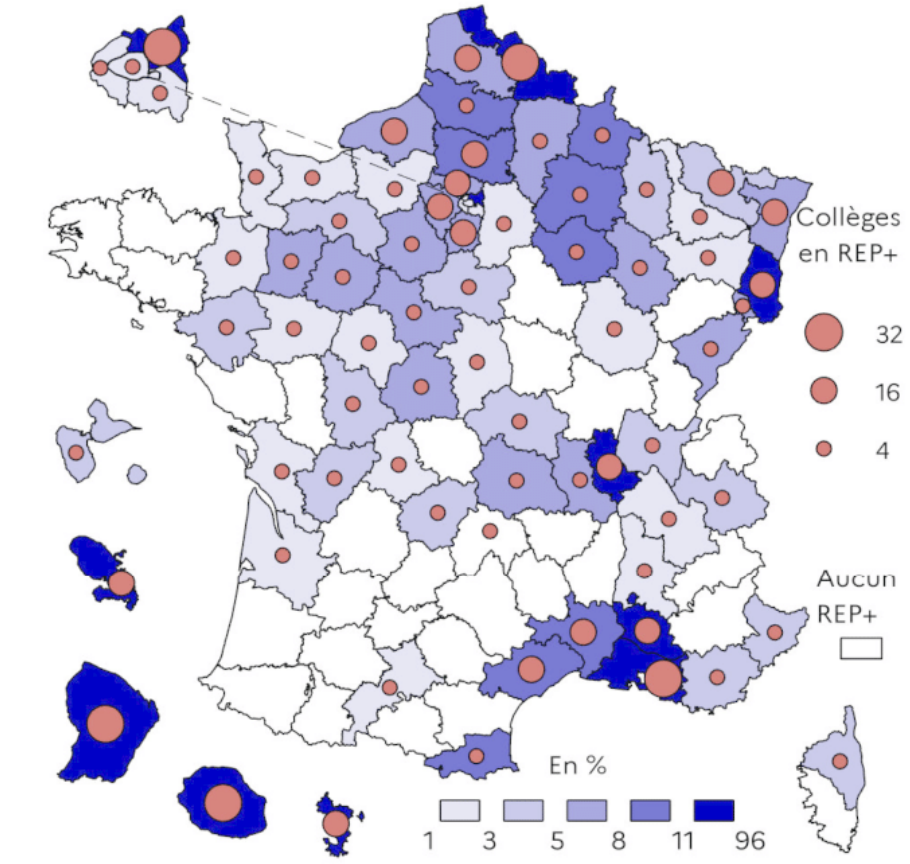
	Écoles			Collèges		
	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)
REP	4 131	672 947	12,4	732	376 642	14,2
REP+	2 458	442 839	8,1	362	192 762	7,3
EP	6 589	1 115 786	20,5	1 094	569 404	21,5

Note : Ce tableau est actualisé tous les ans dans *Repères et références statistiques*, DEPP.
Champ : France, écoles et collèges du secteur public.
Lecture : 4 131 écoles sont en REP, accueillant 672 947 élèves, soit 12,4 % des écoliers du secteur public. 732 collèges sont en REP, accueillant 376 642 collégiens, soit 14,2 % des collégiens du secteur public.
Source : DEPP Base Diapre et Système d'information Scolarité

Une répartition inégale sur le territoire français

La répartition des collèges en EP n'est pas uniforme sur le territoire. Les REP+ concernent les zones urbaines ou rurales qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales. Ces collèges bénéficient de moyens supplémentaires (classes moins chargées, personnels supplémentaires, temps de concertation, etc.). Quatre départements ont plus d'un collégien du secteur public sur cinq scolarisé en REP+ : la Seine-Saint-Denis (21 %), La Réunion (27 %), Mayotte (41 %) et en particulier la Guyane (96 %). Au contraire, 31 départements, plutôt ruraux, n'ont aucun collège REP+ (**Figure 5**).

FIGURE 5 • Part de collégiens et nombre de collèges du secteur public en REP+, à la rentrée 2024



Champ : France, collèges du secteur public
Source : DEPP Système d'information Scolarité, *L'état de l'école*, (fiche 6 – L'éducation prioritaire), DEPP.

Une cohérence avec la Politique de la ville

Dans une large mesure, l'éducation prioritaire et les zones de la politique de la ville se recoupent. Plus de six collégiens sur dix résidant dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) sont scolarisés dans un collège relevant de l'éducation prioritaire (**Figure 6**). À l'inverse, un peu plus d'un collégien sur dix n'habitant pas dans un QPV est scolarisé en éducation prioritaire.

FIGURE 6 • Proportion de collégiens en éducation prioritaire selon le lieu de résidence, à la rentrée 2024 (en %)

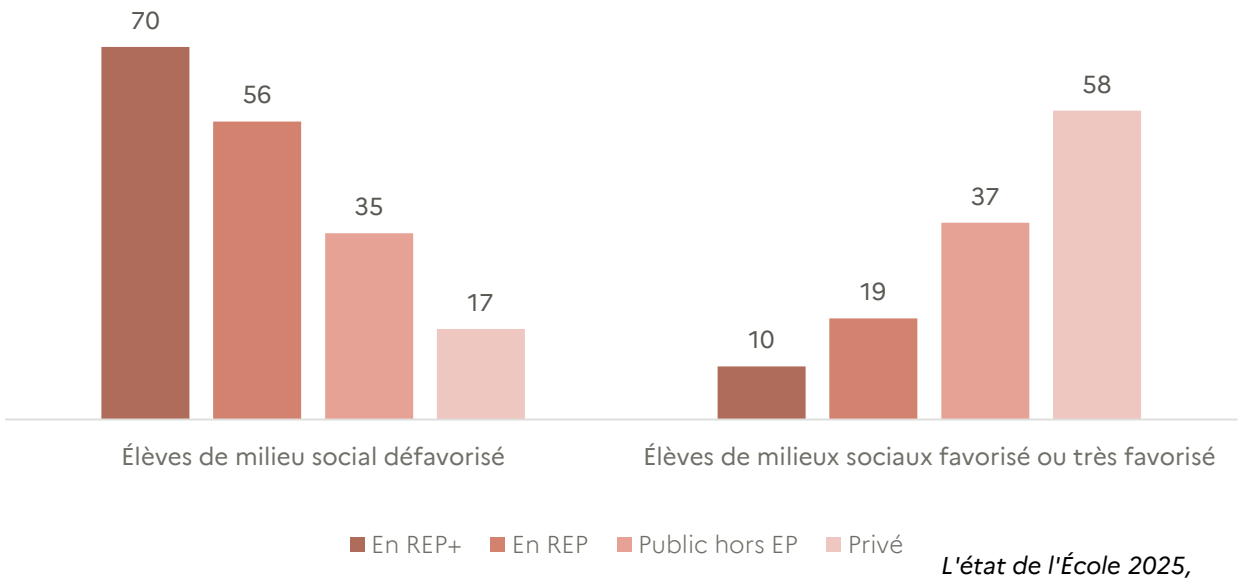
	Collégiens en éducation prioritaire (%)			Collégiens hors éducation prioritaire (%)		
	en REP+	en REP	Total EP	dans le public	dans le privé	Total hors EP
Collégiens habitant en QPV	32	30	62	29	9	38
Collégiens n'habitant pas en QPV	2	8	11	66	23	89
Ensemble	5	11	16	62	22	84

Note : Les données sur le lieu d'habitation des élèves ne sont pas géolocalisées. à Mayotte
Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, collégiens.
Lecture : A la rentrée 2024, 32 % des élèves habitant en QPV sont scolarisés dans un collège REP+ ; 30 % se trouvent dans un collège REP soit 62 % en EP.
Source : DEPP, Système d'information Scolarité, *Repères et références statistiques*, DEPP.

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

Les collégiens de l'éducation prioritaire sont très massivement d'origine sociale défavorisée : sept élèves de REP+ sur dix et 56 % des élèves de REP ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 35 % dans les établissements publics hors éducation prioritaire et 17 % dans les collèges privés sous contrat (**Figure 7**).

FIGURE 7 • Origine sociale des élèves à la rentrée 2024 (en %)

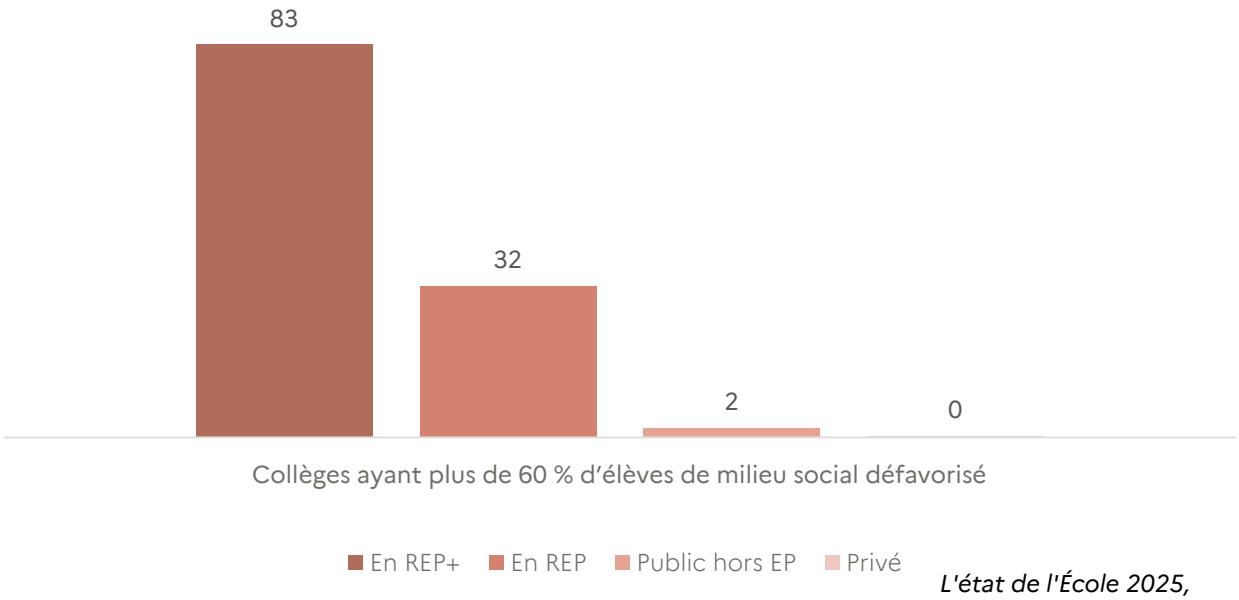


L'état de l'École 2025,

Champ : France, collèges des secteurs public et privé sous contrat
Lecture : A la rentrée 2024, 70 % des élèves de collèges REP+ sont de milieu social défavorisé ; 10 % des élèves de collèges REP+ sont de milieu social favorisé ou très favorisé.
Source : DEPP Système d'information Scolarité

Les collèges de l'éducation prioritaire se caractérisent par la concentration d'élèves de milieu social défavorisé. Ainsi, 83 % des collèges en REP+ et 32 % des collèges en REP accueillent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée contre seulement 2 % des collèges publics hors éducation prioritaire et moins de 1 % des collèges privés sous contrat (**Figure 8**).

FIGURE 8 • Concentration d'élèves d'origine sociale défavorisée par secteur au collège à la rentrée 2024 (en %)



L'état de l'École 2025,

Champ : France, collèges des secteurs public et privé sous contrat
Lecture : A la rentrée 2024, 83 % des collèges en REP+ scolarisent plus de 60 % d'élèves de milieu social défavorisé.
Source : DEPP Système d'information Scolarité

Il n'est pas possible d'étudier si un élève est scolarisé ou non dans son collège de secteur (information non disponible). Cependant, il est possible d'étudier si un élève est scolarisé ou non dans le même collège public que ses plus proches voisins. Les principaux choix retenus pour déterminer le collège public fréquenté par les voisins d'un élève sont les suivants : le nombre d'élèves voisins est fixé à 10, ceux qui sont inscrits dans le secteur privé sous contrat ou suivent une formation spécifique (Segpa, UPE2A, classe à horaires aménagés) ne sont pas pris en compte (ces élèves appartiennent bien, cependant, au champ de l'étude), les distances sont calculées à vol d'oiseau. Le collège que fréquentent une majorité des voisins d'un élève est désigné par « collège public environnant » ou « collège public du voisinage ». Cette dénomination se veut délibérément différente du « collège public de secteur », quand bien même, pour un élève, l'environnement ainsi désigné correspond très souvent au périmètre du secteur de collège public.

À la rentrée 2018, la part d'élèves qui choisissent un autre collège public que celui du voisinage est de 22 % pour les élèves dont l'établissement environnant relève d'un REP+, une proportion deux fois plus élevée que dans les zones situées hors éducation prioritaire (11 %, **Figure 9**). Cette proportion est de 17 % pour les élèves résidant autour d'un collège appartenant à un REP. Contrairement au recours à un autre collège public, le recours au secteur privé sous contrat n'est pas plus important pour les élèves dont le collège environnant relève de l'éducation prioritaire : il est de 19 % en REP+ et de 21 % en REP contre 23 % hors éducation prioritaire. On peut ainsi en déduire que la scolarisation dans le collège public du voisinage est certes moins fréquente en éducation prioritaire, mais que les familles concernées par ce « contournement » font plus souvent le choix d'un autre collège public que d'un collège privé. Cela s'explique sans doute par le profil social moins favorisé et les revenus moins élevés des familles résidant autour de ces établissements. On observe ainsi que, comparativement aux élèves de milieu social défavorisé, les élèves de milieu social très favorisé fréquentent moins souvent le collège public environnant (52 % contre 70 % et plus souvent un établissement privé (39 % contre 13 %).

FIGURE 9 • Répartition des élèves selon le type de collège fréquenté et selon l'appartenance ou non de leur collège environnant à l'éducation prioritaire à la rentrée 2018 (en %)

	Collège public environnant	Autre collège public	Collège privé sous contrat
Hors EP	66,1	11,3	22,6
REP	62,3	17,0	20,7
REP+	59,2	21,7	19,0
Total	65,2	12,6	22,2

Note : Le collège que fréquentent une majorité des voisins d'un élève est désigné par « collège public environnant ».
Champ : France Hexagonale, secteurs public et privé sous contrat, collégiens.
Lecture : 66,1 % des élèves des collèges hors EP fréquentent le même établissement public que leurs voisins, le collège public environnant.
Source : DEPP Système d'information Scolarité géolocalisé, 2018

Référence

MAUGIS S., TOUAHIR M. « Quels élèves fréquentent le même collège public que celui de leurs voisins les plus proches ? », *Éducation & formations*, DEPP n°102 p 209-233
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50158/education-formations-les-territoires-de-l-education-des-approches-nouvelles-des-enjeux-renouveles-nu?_lg=fr-FR

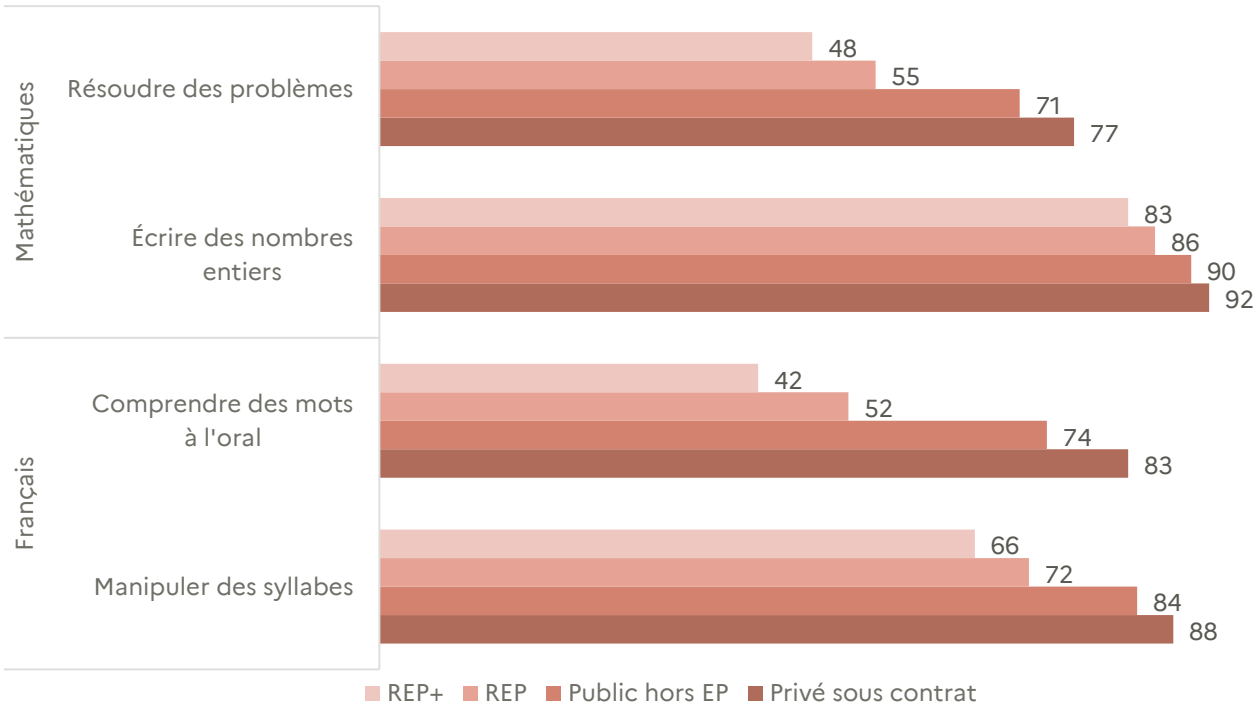
Les écoliers en éducation prioritaire sont plus souvent en difficulté scolaire dès l'entrée en CP

Des différences importantes de niveaux scolaires sont constatées entre les élèves dans le secteur de l'éducation prioritaire et ceux scolarisés en dehors de l'éducation prioritaire. Elles doivent bien entendu être mises en regard de la structure sociale des publics accueillis. Les élèves scolarisés dans les écoles en EP ont une maîtrise moins affirmée tant en français qu'en mathématiques.

Les élèves entrant dans des écoles en EP sont plus souvent en difficulté dès le début de CP. Les écarts les plus marqués en français entre les écoliers de l'EP et ceux hors EP sont constatés en compréhension orale, notamment pour la compréhension de mots lus par l'enseignant. Ainsi à la rentrée 2024, la proportion d'élèves qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 74 % dans le secteur public hors EP, contre 52 % en REP et 42 % en REP+. Les différences sont moins importantes mais néanmoins élevées dans le domaine de la manipulation des syllabes (**Figure 10**).

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

FIGURE 10 • Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en début de CP, à la rentrée 2024 (en %)



L'état de l'École 2025, DEPP

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CP.
Lecture : En début de CP, 71 % des élèves accueillis dans une école du public hors EP présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « résoudre des problèmes » contre 47 % des élèves accueillis dans une école de REP+.
Source : DEPP, Repères CP.

Référence

Laetitia Evrard, Stéphanie Le Breton, 2025, "Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019", Note d'Information, n° 25-15, DEPP. .https://doi.org/10.48464/ni-25-15

Une maîtrise plus faible des élèves de CM1 scolarisés en éducation prioritaire, notamment en lexique

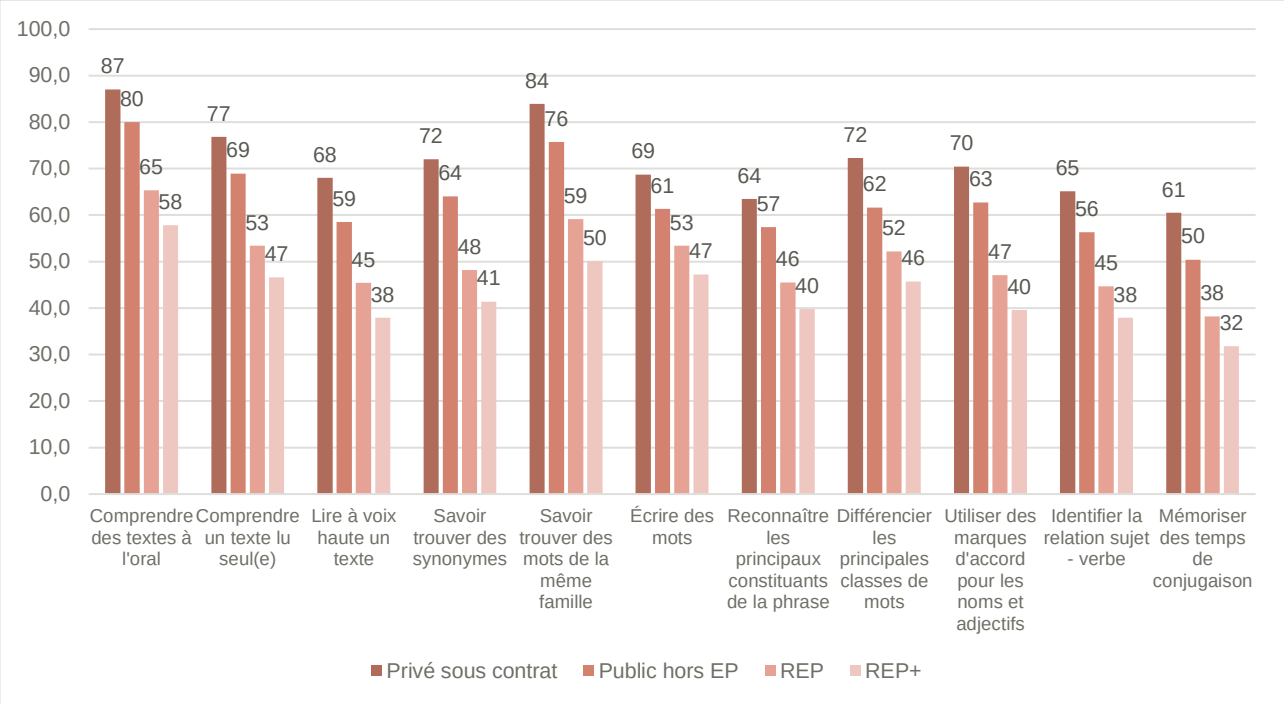
Au sein du secteur public, les élèves des écoles d'éducation prioritaire ont la maîtrise la plus faible dans les différents domaines en français comme en mathématiques. Il faut mettre ces résultats en regard de la structure sociale des publics accueillis.

Entre 2023 et 2024, en CM1, les écarts de performances entre les élèves du secteur public hors EP et ceux scolarisés en éducation prioritaire sont stables en français et en mathématiques, à l'exception des compétences « comprendre un texte lu seul(e) », « savoir trouver des mots de la même famille », « lire à voix haute un texte » et « mémoriser des faits numériques », pour lesquelles les écarts augmentent.

En français, les écarts de performances entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et ceux scolarisés en REP+ varient de 14 à 26 points de pourcentage selon les compétences évaluées. Les écarts de taux de maîtrise satisfaisant sont supérieurs à 20 points pour le lexique (« savoir trouver

des synonymes » et « savoir trouver des mots de la même famille »), la compréhension de l'écrit et de l'oral, la fluence de texte et l'utilisation des « marques d'accord pour les noms et adjectifs ». L'écart le plus marqué entre public hors EP et REP+ atteint 25,6 points de pourcentage pour la compétence « savoir trouver des mots de la même famille ». L'écart le moins important concerne l'écriture de mots sous la dictée (14,1 points). Ces écarts sont stables par rapport à 2023, à l'exception de la lecture à voix haute d'un texte, où l'écart augmente légèrement (+ 0,7 point) en raison d'une baisse du taux de maîtrise des élèves de REP+. (**Figure 11**).

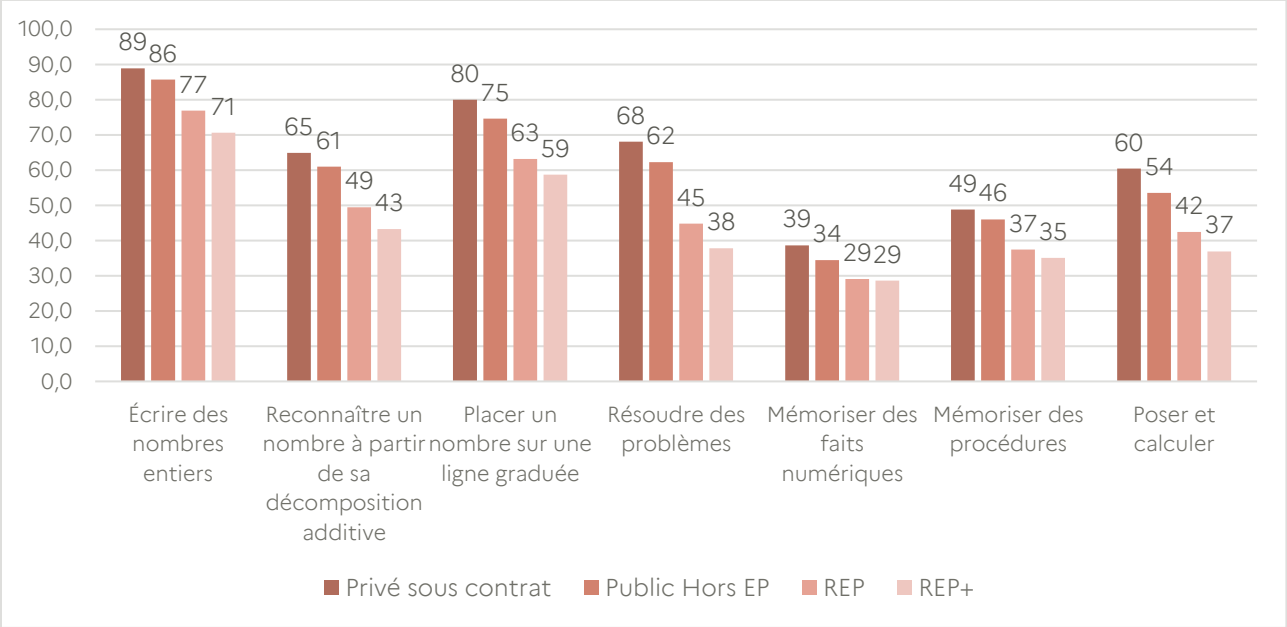
FIGURE 11 • Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en français en début de CM1 à la rentrée 2024, selon le secteur (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CM1.
Lecture : En début de CM1, 87 % des élèves accueillis dans les écoles du secteur privé sous contrat présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Comprendre des textes à l'oral », contre 80 % des élèves accueillis dans les écoles publiques hors éducation prioritaire, 65 % des élèves accueillis dans les écoles de REP et 58 % des élèves accueillis dans les écoles de REP+.
Source : DEPP, Repères CM1.

En mathématiques, dans le secteur public, les écarts entre les performances des élèves scolarisés hors éducation prioritaire et ceux en REP+ sont les plus marqués en résolution de problèmes (24,5 points). (**Figure 12**). Les élèves entrant en CM1 dans le secteur privé ont une meilleure maîtrise que ceux du secteur public dans l'ensemble des domaines évalués. Toutefois, les différences observées entre le public hors EP et le privé sont à relativiser en raison de la structure sociale plus favorisée en moyenne dans le privé.

FIGURE 12 • Proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon le domaine évalué en mathématiques en début de CM1 à la rentrée 2024, selon le secteur (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CM1.
Lecture : En début de CM1, 89 % des élèves accueillis dans les écoles du secteur privé sous contrat présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « Écrire des nombres entiers », contre 86 % des élèves accueillis dans les écoles publiques hors éducation prioritaire, 77 % des élèves accueillis dans les écoles de REP et 71 % des élèves accueillis dans les écoles de REP+.DEPP, Repères CM1.
Source : DEPP, Repères CM1.

Référence
Lauriane Magnino, Gaël Raffy, 2025, "Évaluations Repères 2024 de début de CM1 : des résultats stables en français et en légère hausse en mathématiques", Note d'Information, n° 2518, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-18

Au CM2, les performances en anglais des élèves augmentent significativement en EP

Comme pour toutes les évaluations, l'échelle de performance a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Pour chaque échelle, le score moyen des élèves de l'échantillon lors de la première évaluation a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Afin de décrire leurs compétences de façon détaillée, les élèves ont ensuite été répartis en six groupes de niveaux en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance.

Les différences de niveaux restent assez marquées par l'origine sociale des élèves de CM2 quelle que soit l'activité langagière. Toutefois, les scores des élèves scolarisés dans les écoles les moins favorisées sont en nette hausse par rapport à 2016 : +15 points en compréhension de l'oral et +13 points en compréhension de l'écrit.
De fait, l'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les moins favorisées se réduit : il diminue de 14 points en compréhension de l'oral et de 16 points en compréhension de l'écrit. Au CM2, les performances des élèves augmentent significativement en EP.

En compréhension de l'oral en anglais en 2022, les élèves de CM2 accueillis dans les écoles privées obtiennent le score moyen de 271 points, ceux du secteur public hors EP de 262 points (**Figure 13**).

Le score moyen obtenu par les élèves scolarisés en éducation prioritaire est en hausse de 21 points par rapport à 2016 et atteint 260 points, se rapprochant ainsi du score des élèves du secteur public hors EP. La représentation des élèves en éducation prioritaire dans le groupe 1 de niveau faible diminue (9 % en 2022 contre 17 % en 2016) et celle dans le groupe 5 le plus performant triple, passant à 16 % en 2022 contre 5 % en 2016 (**Figure 13**).

FIGURE 13 • Score moyen et répartition dans les groupes de niveaux en compréhension de l'oral en anglais à l'école selon le secteur de scolarisation

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	2004	71,4	251	2,2	11,8	32	30,9	12,8	10,3
	2010	74,2	262	4,7	11,4	21,4	23,5	19,4	19,6
	2016	69,8	258	1,6	10,3	25,7	29,6	18,3	14,5
	2022	69,3	262	2,1	9,7	22,5	27,4	20,4	18,0
EP	2004	10,7	238	5,1	20,4	37,4	22,9	7	7,4
	2010	10,4	244	6,7	18,3	23,7	25,2	14,6	11,5
	2016	13,5	239	6,3	17,3	31,9	24,2	15	5,4
	2022	15,3	**260**	3,6	**9,1**	24,6	28,8	18,0	**16,0**
Privé sous contrat	2004	17,9	254	1,8	11	31,3	33,5	11,9	10,6
	2010	15,4	265	3,3	11,5	18,7	25,9	17,4	23,2
	2016	16,6	269	0,4	8,8	22,8	25,9	18,7	23,4
	2022	15,4	271	1,1	5,1	19,3	28,8	**25,7**	20,1

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CM2.
Lecture : Les élèves scolarisés dans le privé représentent 15,4 % de l'échantillon en 2022. Leur score en compréhension de l'oral est de 271 points en 2022. 20,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5.
Source : DEPP enquêtes Cedre, 2004, 2010, 2016, 2022.

En compréhension de l'écrit en anglais, le constat est quasiment identique. Les élèves accueillis dans les écoles privées obtiennent le score moyen de 291 points, ceux des élèves du secteur public hors éducation prioritaire ont un score moyen de 280 points (**Figure 14**). En hausse à chaque temps de mesure depuis 2004, le score moyen des élèves de l'éducation prioritaire atteint 274 points en 2022 et enregistre, entre 2016 et 2022, sa plus forte progression depuis la mise en place du dispositif Cedre anglais à l'école (+ 17 points). La représentation des élèves scolarisés en éducation prioritaire dans le groupe intermédiaire 2 diminue de 10 points par rapport à 2016 tandis que celle dans le groupe le plus performant double, passant de 10 % en 2016 à 22 % en 2022.

FIGURE 14 • Score moyen et répartition dans les groupes de niveaux en compréhension de l'écrit en anglais à l'école selon le secteur de scolarisation

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	2004	71,3	252	4,2	9,8	25,7	31,8	17,7	10,7
	2010	74,2	274	1,5	6,4	17,2	29,4	25,5	20,0
	2016	69,8	278	0,3	3,0	17,4	33,1	24,4	21,9
	2022	69,0	280	0,8	4,0	15,3	28,3	27,8	23,8
EP	2004	10,7	237	6,2	15,8	31,6	26,7	14,2	5,6
	2010	10,4	250	4,5	8,9	29,5	28,5	19,6	9,1
	2016	13,5	257	0,6	7,2	27,0	33,4	21,6	10,3
	2022	15,6	**274**	0,6	6,9	**16,8**	29,3	24,7	**21,7**
Privé sous contrat	2004	18,0	251	4,1	10,3	25,6	31,1	19,3	9,7
	2010	15,4	281	0,6	5,2	15,4	26,8	28,7	23,3
	2016	16,6	290	0,2	2,6	12,8	27,8	25,9	30,7
	2022	15,4	291	0,2	1,2	11,9	26,2	28,2	32,4

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CM2.
Lecture : Les élèves scolarisés dans le privé représentent 15,4 % de l'échantillon en 2022. Leur score en compréhension l'écrit est de 271 points en 2022. 32,4 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5.
Source : DEPP enquêtes Cedre, 2004, 2010, 2016, 2022.

Référence

Yann Eteve, Marguerite Garnero, Damien Laflaquière, Louis Philibert, Hugo Rogie, "Anglais en fin d'école et de collège : une hausse du niveau des élèves en compréhension de l'oral en 2022", Note d'Information n°24.37, septembre 2024, DEPP B2-1 et B2-2
https://doi.org/10.48464/ni-24.37

Au CM2, hausse de la proportion des élèves dans les groupes les plus faibles en histoire-géographie dans l'EP

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon, dit dispositif Cedre, conçu et conduit par la DEPP, établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège au regard des objectifs fixés par les programmes scolaires. Renouvelés tous les cinq ou six ans, ces bilans permettent de dresser un état des lieux des acquis des élèves en fin d'école, en les positionnant sur une échelle de performances balayant différents niveaux de maîtrise, des plus élémentaires aux plus complexes. L'édition de 2023 porte sur les compétences et les connaissances attendues en fin d'école dans les domaines de l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique (EMC) et permet une comparaison du niveau des élèves à dix-sept ans d'intervalle sur quatre temps de mesure : 2006, 2012, 2017 et 2023.

Dans le secteur public hors éducation prioritaire, la part des élèves est stable dans tous les groupes de score, hormis celui le plus faible (groupe < 1) pour lequel elle augmente de 1 point (**Figure 15**). En éducation prioritaire, la représentation des élèves dans le groupe intermédiaire (groupe 3) baisse de 8 points par rapport à 2017, tandis que la part des élèves dans les groupes les plus faibles (< 1 et 1) est en hausse de 12 points : en 2023, ces élèves représentent un tiers des effectifs évalués scolarisés en éducation prioritaire contre un cinquième en 2017.

De même que dans les évaluations précédentes en histoire-géographie et enseignement moral et civique, en 2023, les différences de niveaux des élèves restent très marquées par le contexte social

de leur école. Le score moyen progresse à mesure que l'indice de position sociale moyen de l'école augmente.

FIGURE 15 • Score moyen en 2017 et 2023 et répartition selon les groupes de performance en histoire-géographie et EMC à l'école selon le secteur de scolarisation de l'école (en %)

	Année	Score moyen	Écart-type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	2017	252	54	2,8	12,7	25,6	27,6	19,2	12,1
	2023	251	54	**4,1**	13,2	25,0	27,2	18,5	11,9
EP	2017	237	47	2,9	19,0	33,0	26,9	11,6	6,6
	2023	225	53	**9,3**	**25,0**	29,8	**19,3**	11,8	4,9
Privé	2017	264	52	1,1	8,5	22,3	31,1	21,2	15,6
	2023	257	51	2,1	11,9	21,8	28,1	23,2	12,8

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CM2.
Lecture : Le score moyen en histoire-géographie et EMC des élèves de CM2 scolarisés dans le public hors EP est 252 points en 2017. 12,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5.
Source : DEPP enquêtes Cedre.

Référence

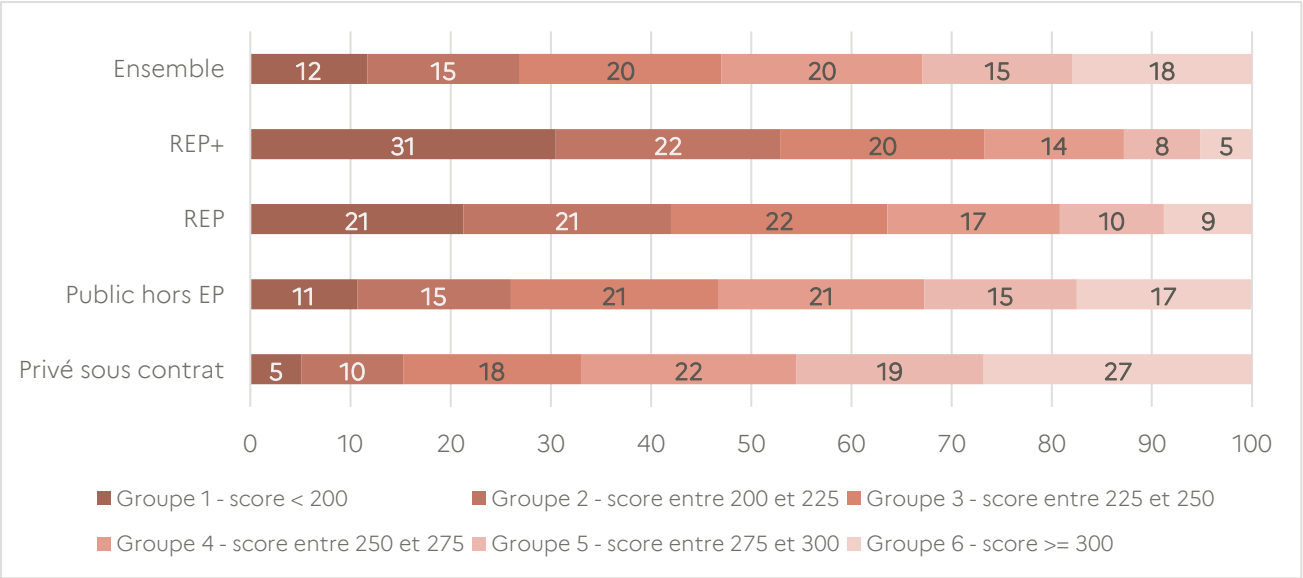
Conceiçao P., Nghiem X., Philbert L., 2025, "Cedre histoire-géographie et enseignement moral et civique : en fin d'école, stabilité des résultats depuis 2006, mais hausse des écarts entre les élèves selon le profil social des écoles", Note d'Information, n° 25-06, DEPP
https://doi.org/10.48464/ni-25-06

Des difficultés scolaires pour les élèves entrant en sixième en éducation prioritaire

La plus grande difficulté scolaire au primaire des élèves en EP se retrouve à l'entrée en sixième. En effet, du fait de l'organisation de l'éducation prioritaire en réseau, plus de trois élèves qui entrent en sixième dans un collège en EP sur quatre étaient scolarisés l'année précédente en CM2, dans une école en EP. Les élèves provenant de l'éducation prioritaire sont plus nombreux à avoir redoublé au cours du primaire : à la rentrée 2024, 9 % des élèves qui entrent dans un collège en REP+ et 7 % de ceux qui entrent dans un collège en REP sont en retard à l'entrée en sixième contre 5 % de ceux qui entrent dans un collège public hors éducation prioritaire.

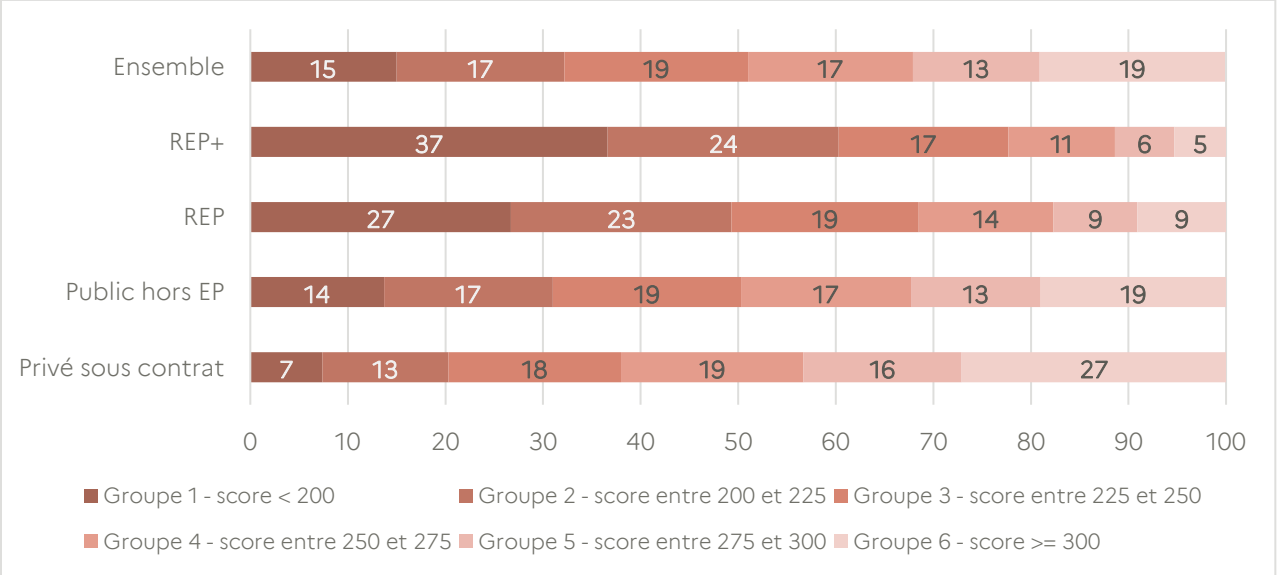
En début de sixième, les élèves accueillis dans les collèges en éducation prioritaire ont des difficultés particulièrement marquées. En effet, **la proportion d'élèves dans les groupes les plus faibles (groupes 1 et 2) est supérieure de 16 points en français et de 18 points en mathématiques, chez les collégiens scolarisés dans des établissements en REP, par rapport à ceux scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire.** La comparaison entre les résultats des élèves en REP+ et ceux dans le public hors EP montre des écarts encore plus importants. Ces résultats doivent bien entendu être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis (**Figure 16** et **Figure 17**).

FIGURE 16 • Répartition des élèves dans les groupes en français par lieu de scolarisation à l'évaluation exhaustive nationale de début de sixième 2024 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème.
Lecture : 12 % des élèves de sixième ont eu un score inférieur à 200 lors de l'évaluation exhaustive nationale de sixième 2024 de français.
Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2024.

FIGURE 17 • Répartition des élèves dans les groupes en mathématiques par lieu de scolarisation à l'évaluation exhaustive nationale de début de sixième 2024 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème
Lecture : 15 % des élèves de sixième ont eu un score inférieur à 200 lors de l'évaluation exhaustive nationale de sixième 2024.de mathématiques.
Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de sixième, septembre 2024.

Les disparités de maîtrise sont très marquées selon le profil social de l'établissement. Dans les collèges les plus favorisés socialement, le score moyen à la rentrée 2024 est beaucoup plus élevé en français comme en mathématiques que dans les collèges les moins favorisés.

Référence

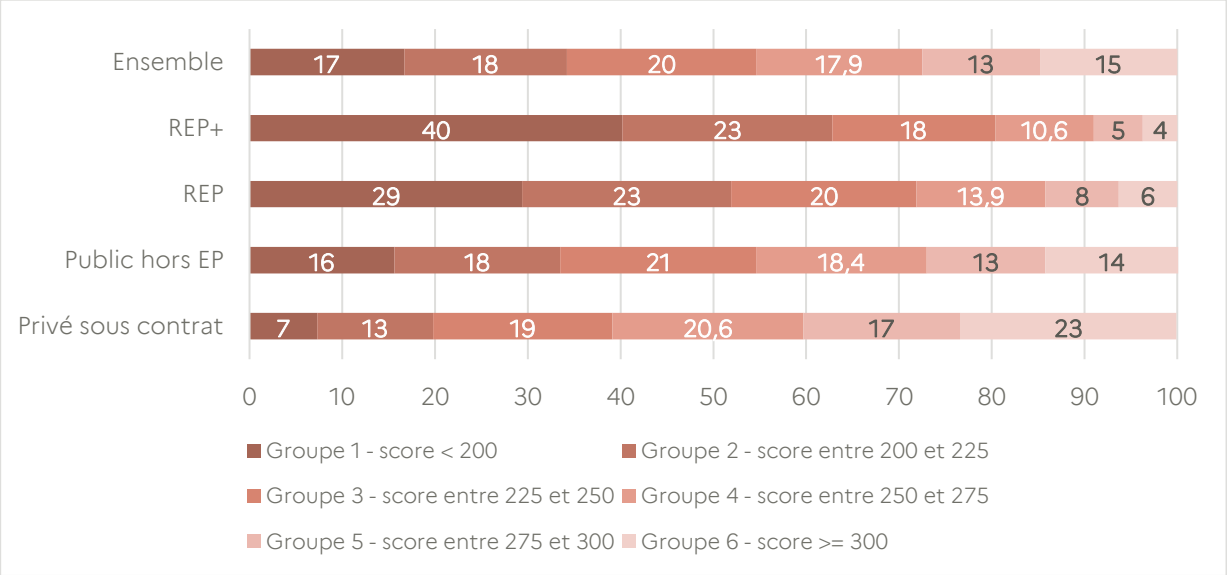
Marie-Ange Ballereau, Caren Chaaya, Sandrine Maury, Virginie Sathicq, 2025, "Évaluation exhaustive de début de sixième 2024 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+", Note d'Information, n° 25.22, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-22

Encore des difficultés scolaires pour les élèves de quatrième en éducation prioritaire

Les résultats des élèves de quatrième scolarisés dans les établissements relevant de l'EP sont inférieurs à ceux des élèves des autres secteurs de scolarisation. En français, le score des élèves de REP est de 226 points, contre 248 points pour ceux scolarisés dans le secteur public hors EP (soit 22 points d'écart). En mathématiques, le score est de 226 points pour les élèves de REP, contre 250 points pour ceux scolarisés dans le public hors EP (soit 24 points d'écart). La part des élèves les moins performants est supérieure de 18,4 points en français et de 21,2 points en mathématiques par rapport à celle des élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire.
Les écarts de score entre les élèves accueillis dans les établissements du REP+ et ceux du secteur public hors EP sont encore plus marqués, avec des écarts de 34 points en français et de 35 points en mathématiques. En 2024, 63 % des élèves de REP+ appartiennent aux groupes les moins performants en français et 66 % en mathématiques (respectivement + 29 points et + 23 points par rapport aux élèves scolarisés dans le secteur public hors EP). Cet écart de performance est stable en français et se réduit en mathématiques de 1,6 point par rapport à 2023. Ces constats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis. (**Figure 18** et **FIGURE 19**).

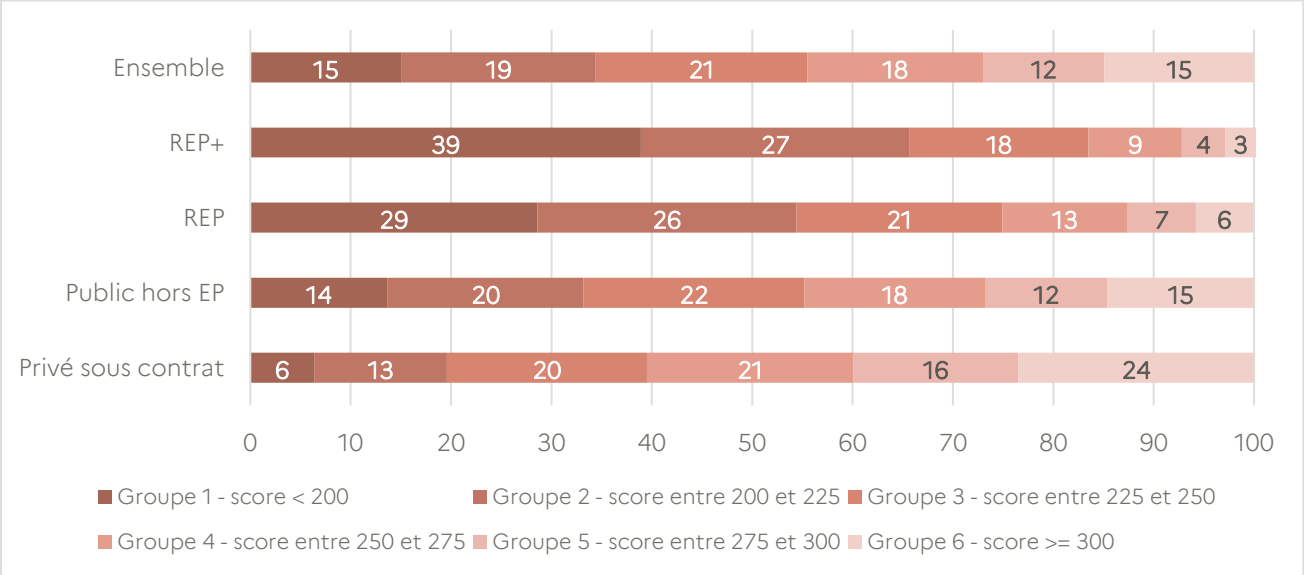
Les disparités de maîtrise sont très marquées selon le profil social de l'établissement. En termes de scores moyens et de répartition dans les groupes de niveaux, il existe une relation croissante avec le groupe d'IPS d'appartenance. Plus précisément, dans les 20 % des collèges les plus favorisés socialement, le score moyen à la rentrée 2024 s'élève à 272 points, contre 223 points dans les 20 % des collèges les moins favorisés, soit 49 points de différence. Ainsi, 55 % des élèves des collèges moins favorisés appartiennent aux groupes de bas niveaux contre seulement 18 % parmi ceux des collèges les plus favorisés.

FIGURE 18 • Répartition des élèves dans les groupes en français aux évaluations de début de quatrième en 2024 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 4ème.
Lecture : En 2024, 17 % des élèves de quatrième appartiennent au groupe 6 des élèves ayant les résultats les plus élevés en français.
Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de quatrième, septembre 2024.

FIGURE 19 • Répartition des élèves dans les groupes en mathématiques aux évaluations de début de quatrième en 2024 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 4ème.
Lecture : En 2024, 15 % des élèves de quatrième appartiennent au groupe 6 des élèves ayant les résultats les plus élevés en mathématiques.
Source : DEPP, évaluation exhaustive de début de quatrième, septembre 2024.

Référence

Marina Hick, Gwendoline Leourier, Charles Philippe, Vincent Paillet, Hugo Rogie, 2025, "Évaluation exhaustive de début de quatrième 2024 : stabilité des résultats en mathématiques et légère baisse en français, sauf en fluence", Note d'Information, n° 25.23, DEPP
https://doi.org/10.48464/ni-25-23

En anglais en troisième, des écarts toujours marqués par les différences de secteurs d'enseignement mais moins d'élèves très faibles dans le public

En 2022, en compréhension de l'oral comme de l'écrit en anglais, les élèves de troisième accueillis dans les établissements du secteur privé obtiennent le score moyen le plus élevé (avec 277 points en compréhension de l'oral et 301 points en compréhension de l'écrit), suivis par les élèves des établissements du secteur public hors éducation prioritaire (avec respectivement, 260 points et 277 points) et les élèves en éducation prioritaire (avec 242 points et 258 points). Ces scores sont stables par rapport à 2016, à l'exception de ceux des élèves des établissements publics hors éducation prioritaire dont le score moyen en compréhension de l'oral progresse de 5 points (**Figure 20**).

FIGURE 20 • Score moyen et répartition dans les groupes de niveaux en compréhension de l'oral en anglais au collège selon le secteur de scolarisation

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	2004	65,6	251	1,3	13,3	31,1	29,2	14,9	10,2
	2010	63,9	240	4,9	13,6	35,4	29,2	11,3	5,7
	2016	64,5	255	2,4	11,0	29,2	28,3	15,3	13,7
	2022	62,9	**260**	**1,2**	11,0	26,8	28,1	**18,8**	14,2
EP	2004	13,4	228	3,9	20,9	42,6	22,3	7,7	2,6
	2010	14,9	217	8,6	27,4	39,6	17,9	4,2	2,3
	2016	13,7	232	5,0	23,2	33,7	22,1	8,5	7,5
	2022	15,3	242	**2,7**	19,1	32,0	**26,4**	11,3	8,6
Privé sous contrat	2004	21,0	261	1,2	8,8	28,3	29,8	17,8	14,2
	2010	21,2	258	2,0	9,6	27,1	33,4	17,4	10,5
	2016	21,8	273	0,9	8,5	20,9	26,0	20,9	22,9
	2022	21,8	277	0,6	6,4	23,6	24,5	21,2	23,6

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème.
Lecture : Les élèves scolarisés dans le privé représentent 21,8 % de l'échantillon en 2022. Leur score en compréhension de l'oral est de 277 points. 23,6 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5.
Source : DEPP, enquêtes Cedre, 2004, 2010, 2016, 2022.

De la même manière, la répartition des élèves dans les groupes de performances reste très corrélée au type d'établissement. En compréhension de l'oral en anglais, les groupes les plus faibles rassemblent 7 % des élèves du privé, contre 12 % des élèves du secteur public hors éducation prioritaire et 22 % des élèves en éducation prioritaire (**Figure 21**). À l'inverse, les groupes les plus performants représentent 45 % des élèves du privé, 33 % des élèves du public hors éducation prioritaire et 20 % des élèves en EP. En 2022, la proportion des élèves dans le groupe le moins performant a baissé de manière significative par rapport à 2016 pour les établissements du secteur public hors éducation prioritaire (- 1 point) et les établissements en éducation prioritaire (- 2 points).

En compréhension de l'écrit, les groupes les plus faibles rassemblent 7 % des élèves du secteur privé, contre 12 % des élèves du secteur public hors éducation prioritaire et 22 % des élèves en éducation prioritaire. À l'inverse, les groupes les plus performants représentent 58 % des élèves du secteur privé, contre 46 % des élèves du secteur public hors éducation prioritaire et 34 % des élèves en éducation prioritaire. Là encore, par rapport à 2016, la part des élèves dans le groupe le moins performant diminue pour les établissements du secteur public hors EP (- 3 points) et les établissements en éducation prioritaire (- 5 points).

Les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves, le score moyen progressant à mesure que le niveau social augmente. La moitié des élèves des collèges les moins favorisés ont une maîtrise élémentaire de l'outil numérique (inférieure au groupe 3) contre moins de 30 % des élèves des collèges les plus favorisés.

FIGURE 21 • Score moyen et répartition dans les groupes de niveaux en compréhension de l'écrit en anglais au collège selon le secteur de scolarisation

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	2004	65,9	250	2,6	11,0	32,0	29,0	15,9	9,6
	2010	63,9	250	7,0	14,8	27,3	23,3	13,9	13,8
	2016	64,5	277	5,7	9,9	16,4	20,8	17,6	29,5
	2022	62,7	277	**3,1**	9,2	**18,8**	22,7	18,8	27,4
EP	2004	13,7	225	6,8	26,1	37,6	19,6	6,3	3,6
	2010	14,9	228	11,8	22,0	32,9	19,6	7,7	6,0
	2016	13,7	252	11,4	14,0	19,2	22,7	14,6	18,0
	2022	15,4	258	**6,6**	15,1	22,7	21,2	13,9	20,5
Privé sous contrat	2004	20,5	266	1,0	6,6	24,3	31,4	20,9	15,7
	2010	21,2	275	3,4	7,8	18,1	25,6	21,9	23,2
	2016	21,8	299	3,7	6,2	13,6	18,2	17,3	40,9
	2022	21,9	301	2,2	5,0	13,7	20,8	17,2	41,2

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème.
Lecture : Les élèves scolarisés dans le privé représentent 21,9 % de l'échantillon en 2022. Leur score en compréhension de l'écrit est de 301 points. 41,2 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5.
Source : DEPP, enquêtes Cedre, 2004, 2010, 2016, 2022.

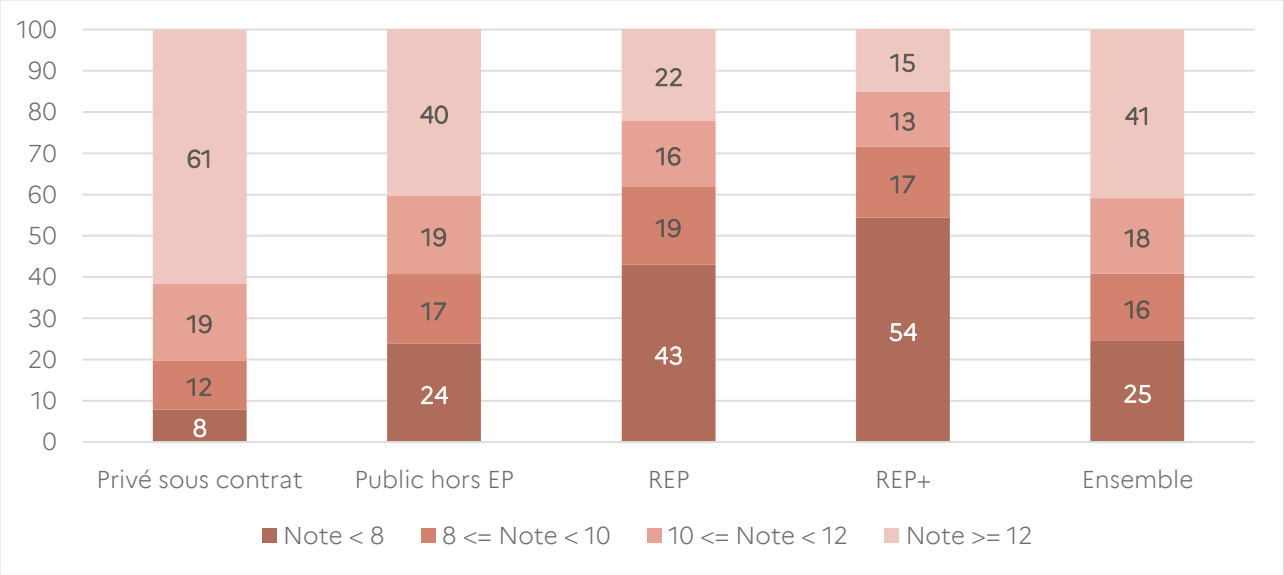
Référence

Yann Eteve, Marguerite Garnero, Damien Laflaquière, Louis Philibert, Hugo Rogie, "Anglais en fin d'école et de collège : une hausse du niveau des élèves en compréhension de l'oral en 2022", Note d'Information n°24.37, septembre 2024, DEPP B2-1 et B2-2
https://doi.org/10.48464/ni-24.37

Des résultats au DNB dans les collèges de l'éducation prioritaire à mettre en regard avec le niveau initial des élèves accueillis

La réussite au diplôme national du brevet (DNB) est moindre pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire. Le DNB comprend un examen écrit de quatre épreuves terminales (français, mathématiques, histoire - géographie et sciences) qui comptent pour 300 points sur 800 dans la note finale pour l'obtention du diplôme. À la session 2024, 28 % des élèves des collèges REP+ et 38 % des élèves des REP ont obtenu plus de 10/20 de moyenne à ces épreuves écrites, contre 59 % dans les collèges du secteur public hors éducation prioritaire. 54 % des élèves des collèges REP+ et 43 % des élèves des REP ont obtenu moins de 8/20 aux épreuves écrites, contre 24 % dans le public hors EP (**Figure 22**).

FIGURE 22 • Répartition des élèves selon leurs notes aux épreuves écrites du DNB en juin 2024 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème présent au DNB
Lecture : Dans les collèges en REP+, 54 % des élèves ont eu strictement moins de 8 sur 20 aux épreuves écrites du DNB à la session de juin 2024, contre 43 % des élèves des collèges en REP, 24 % des élèves des collèges publics hors EP, 8 % des élèves des collèges privés sous contrat et 25 %de l'ensemble des élèves.
Source : DEPP, Système d'information Cyclades

Une épreuve orale (sur 100 points) et un socle commun de connaissances, de compétences et de culture évalué de manière continue (sur 400 points) complètent les épreuves écrites terminales : c'est le total des points obtenus qui vaut attribution ou non du diplôme. En prenant en compte le socle commun et l'épreuve orale, les écarts diminuent nettement : **74 % des élèves en REP+ ont obtenu le DNB à la session 2024, série générale, contre 77 % des élèves en REP et 87% dans le public hors EP** (respectivement 67 %, 66 % et 68 % pour la série professionnelle).

Ces indicateurs bruts de fin de parcours en collège doivent être interprétés avec prudence et mis en relation avec les difficultés scolaires très fortes des élèves entrant dans un collège de l'éducation prioritaire.

Les collégiens scolarisés en éducation prioritaire poursuivent moins souvent en seconde générale et technologique après la troisième

Les poursuites d'études après la troisième des élèves scolarisés dans un collège en EP diffèrent de celles des élèves scolarisés hors EP. Les élèves en REP+, et dans une moindre mesure ceux en REP, poursuivent moins souvent leur scolarité en seconde générale et technologique (GT) : 52 % des élèves en troisième en 2023 en REP+ et 58 % de ceux en REP sont en seconde GT à la rentrée 2024 contre 64 % des élèves issus d'un collège du secteur public hors EP. C'est également le cas pour la poursuite vers l'apprentissage et les formations du ministère de l'agriculture. En effet, 2 % des élèves de troisième scolarisés en EP à la rentrée 2023 sont en apprentissage à la rentrée 2024 contre 4 % de ceux du secteur public hors EP. Les élèves de l'EP poursuivent davantage en seconde professionnelle ou en CAP sous statut scolaire (**Figure 23**).

FIGURE 23 • Orientation après la troisième à la rentrée 2024 selon le secteur de scolarisation (en %)

	REP+	REP	EP	Public hors EP	Privé sous contrat
Redoublement	2,5	2,4	2,4	2,1	1,8
2nde GT	51,6	57,4	55,4	64,3	78,5
2nde GT - Agriculture	0,1	0,4	0,3	1,1	1,2
2nde PRO	29,8	26,7	27,7	19	10,1
2nde PRO - Agriculture	0,5	1,1	0,9	2,2	2
CAP	8	4,6	5,7	2,7	1,1
CAP - Agriculture	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2
Apprentissage	1,3	2,4	2,1	4,4	2,4
Autres situations	5,9	4,9	5,2	3,8	2,7
Total	100	100	100	100	100

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de troisième hors SEGPA et ULIS de France
Lecture : 2,5 % des élèves de troisième scolarisés dans un collège REP+ en 2023-2024 ont redoublé en 2024-2025.
Note : La modalité "Autres situations" correspond à tous les autres cas (notamment celui des élèves non retrouvés), de manière à ce que la somme des différentes modalités soit égale à 100 %.
Source : DEPP, Système d'information Scolarité

Des vœux d'orientation en seconde GT moins nombreux en EP mais en augmentation

Entre la cohorte des élèves scolarisés en troisième en 2019 ou 2020 et celle des élèves scolarisés dans cette même classe en 2010 ou 2011, dans les collèges relevant du secteur privé, les demandes d'orientation en seconde GT sont bien plus fréquentes (87 %, **Figure 24**) que dans le secteur public hors éducation prioritaire (74 %), et en particulier par rapport aux établissements de l'EP (62 %). L'écart de 12 points entre la part des demandes d'orientation en seconde GT des élèves scolarisés en EP et celle des autres élèves scolarisés dans le secteur public hors EP est essentiellement dû à un effet de composition. En tenant compte du niveau scolaire et des autres caractéristiques familiales, un élève scolarisé en EP n'a pas significativement plus de chances de demander une orientation en

seconde GT qu'un élève hors EP. En revanche, les écarts entre les établissements publics et les établissements privés restent visibles.
Pour les demandes d'orientation en seconde professionnelle, seulement 11 % des élèves font ce vœu dans les collèges privés, contre respectivement 27 % et 20 % dans les collèges publics en EP et hors EP. 2 % des élèves des collèges privés font un vœu d'orientation en CAP, contre respectivement 11 % et 6 % des élèves des collèges publics en EP et hors EP.

Les disparités selon le secteur de scolarisation n'ont pas évolué entre les deux générations, quelle que soit la voie souhaitée. Lorsqu'on compare des élèves ayant des origines familiales et un niveau à l'entrée en sixième semblables, à vœu similaire, les élèves du secteur privé ont moins de chances d'obtenir une décision finale d'orientation en seconde GT que ceux du secteur public hors EP. Les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP obtiennent moins souvent une décision finale d'orientation pour cette voie que ceux scolarisés en EP.

FIGURE 24 • Vœux et décisions finales d'orientation des élèves de troisième selon le secteur de scolarisation (en %).

Structure de l'établissement de troisième	Seconde GT				Seconde professionnelle			
	Souhait des familles		Décision finale		Souhait des familles		Décision finale	
	Panel 2011	Panel 2007	Panel 2011	Panel 2011	Panel 2007	Panel 2007	Panel 2007	Panel 2007
Autre type d'établissement (EREA, lycée, MFR…)	2,4	5,0	2,4	4,4	59,1	60,3	59,5	58,5
Collège privé	86,9	80,2	84,3	75,3	10,7	14,2	11,3	15,8
Collège public EP	62,0	54,8	60,2	50,9	27,5	29,2	28,6	31,1
Collège public hors EP	73,8	65,9	72,3	63,8	19,9	23,2	20,5	24,0

Champ : France Hexagonale, secteurs public et privé sous contrat, élèves entrés pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011, et élèves entrés pour la première fois en sixième en septembre 2007.
Lecture : Parmi les élèves entrés en CP en 2011, 86,9 % des élèves de troisième dans un collège privé souhaitent s'orienter vers une seconde générale et technologique (GT).
Note : EREA pour établissement régional d'enseignement adapté, MFR pour maison familiale rurale et le terme « Lycée » regroupe les lycées polyvalent, professionnel, agricole et GT.
Source : DEPP, panels d'élèves recrutés en CP en 2011 et en sixième en 2007, enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième.

Référence
Iasoni E., Schneider F., 2023, "L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales", Note d'Information, n° 23.40, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-23-40

En fin de troisième, des performances contrastées en compétences numériques selon le secteur de scolarisation

La DEPP a évalué les compétences numériques des élèves de troisième, via une enquête sur échantillon. Ce dispositif d'évaluation des compétences numériques, conçu et conduit par la DEPP, établit un bilan nation des acquis des élèves en fin de collège au regard des objectifs fixés par le Cadre de référence des compétences numériques (CRCN), publié au journal officiel du 1e septembre 2019. Il y a cinq domaines : informations et données (mener une recherche et une veille d'information, gérer et traiter des données), communication et collaboration (interagir, partager, publier, collaborer, s'insérer dans le monde numérique), création de contenu (développer des documents textuels, développer des documents multimédias, adapter les documents à leur finalité, programmer), protection et sécurité (sécuriser l'environnement numérique, protéger les données personnelles et la vie privée, protéger la santé, le bien-être et l'environnement) et environnement numérique (résoudre des problèmes techniques, évoluer dans un environnement numérique).

Les élèves accueillis dans les établissements publics hors éducation prioritaire ont un score moyen de 252 (**Figure 25**). Avec un score moyen de 218, les élèves scolarisés en REP+ ont des résultats très inférieurs : 11 points de moins que les élèves accueillis dans des établissements REP et 34 points de moins que ceux accueillis dans des établissements publics hors éducation prioritaire. Les élèves relevant des établissements privés sous contrat ont, quant à eux, un score moyen de 10 points supérieur à ceux inscrits dans des établissements publics hors éducation prioritaire. Toutefois, les différences observées entre le public hors EP et le privé sont à relativiser en raison de la structure sociale plus favorisée en moyenne dans le privé.

Les élèves des établissements privés sous contrat et ceux des établissements publics hors éducation prioritaire ont des résultats moins dispersés (écart-type respectivement de 45 et 49) que ceux des établissements publics en éducation prioritaire (écart-type de 52).
33 % des élèves des établissements de REP+ sont représentés dans les groupes < 1 et 1 contre 14 % des élèves des établissements publics hors éducation prioritaire et 7 % des élèves des établissements privés sous contrat.

FIGURE 25 • Score moyen et répartition (en %) dans les groupes de niveaux selon le secteur de scolarisation

%	Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Public hors EP	63,3	252	49	3,5	10,4	21,6	31,3	22,5	10,7
REP	11,2	229	52	9,2	18,7	27,2	26,0	14,4	4,5
REP+	4,8	218	52	13,1	19,4	30,6	23,5	10,2	3,3
Privé sous contrat	20,8	262	45	2,3	5,1	16,6	36,7	27,0	12,3

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème.
Lecture : Les élèves scolarisés en REP+ représentent 11,2 % de l'échantillon. 13,1 % des élèves de REP+ appartiennent au groupe < 1 contre 2,3 % des élèves scolarisés dans le privé sous contrat qui représentent 20,8 % de l'échantillon.
Source : DEPP, évaluation des compétences numériques en fin de troisième, mai 2022.

Les élèves des collèges les moins favorisés obtiennent des scores plus faibles que ceux issus des collèges les plus favorisés : 63 % des élèves des 25 % des collège les moins favorisés ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques (groupes 3, 4 et 5) leur permettant d'utiliser les outils numériques de façon raisonnée, sécurisée et écoresponsable contre 71 % des élèves des 25 % des collèges les plus favorisés.

Référence

M'Bafoumou A., Pac S., Thumerelle J., 2023, "En fin de troisième, près de deux élèves sur trois ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques", n° 23.45, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-23-45

↘ B. La taille des classes en éducation prioritaire et l'impact du dédoublement des classes

Le dédoublement des classes de grande section de maternelle, CP et CE1 explique en grande partie la forte diminution de la taille des classes du premier degré en EP

Dans le premier degré, les classes sont de taille plus réduite en éducation prioritaire. Avant les mesures de dédoublement qui ont bénéficié aux classes de CP, CE1 et grande section de maternelle en éducation prioritaire, de manière échelonnée à partir de la rentrée 2017, l'écart était cependant de faible ampleur : 1,2 élève par classe en moins en REP+ et 0,9 en REP par rapport au public hors EP à la rentrée 2015 (**Figure 26**).

FIGURE 26 • Évolution du nombre d'élèves par classe par niveau préélémentaire et élémentaire dans le secteur public, selon l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire

	REP+				REP				Public hors EP			
	2015	2018	2021	2024	2015	2018	2021	2024	2015	2018	2021	2024
Petite section	23,3	22,9	22,2	21,6	23,4	23,0	22,2	21,6	24,8	24,4	23,4	23,0
Moyenne section	23,6	23,2	22,3	21,4	23,7	23,3	22,2	21,3	25,1	24,7	23,5	22,9
Grande section	23,6	23,2	15,1	14,5	23,7	23,2	18,6	14,5	25,0	24,5	22,9	22,3
Préélémentaire	**23,2**	**22,7**	19,0	18,2	23,4	22,8	20,6	18,2	24,9	24,4	23,2	22,6
CP	21,7	12,7	12,5	12,7	21,8	12,8	12,5	12,8	22,5	22,3	21,4	20,9
CE1	22,6	14,2	12,6	12,8	22,7	21,0	12,8	13,0	23,3	23,2	22,4	21,6
CE2	22,9	21,7	21,2	20,8	23,1	22,2	20,9	20,5	24,0	23,9	23,1	22,6
CM1	23,0	22,0	21,6	21,3	23,3	22,4	21,4	21,2	24,3	24,1	23,5	23,0
CM2	23,1	22,3	21,8	21,4	23,4	22,7	21,7	21,3	24,4	24,3	23,7	23,2
Élémentaire	**22,6**	**17,4**	16,6	16,7	22,8	19,2	16,7	16,8	23,7	23,5	22,8	22,3
Total	22,9	19,2	17,5	17,3	23,0	20,5	18,0	17,3	24,1	23,9	22,9	22,4

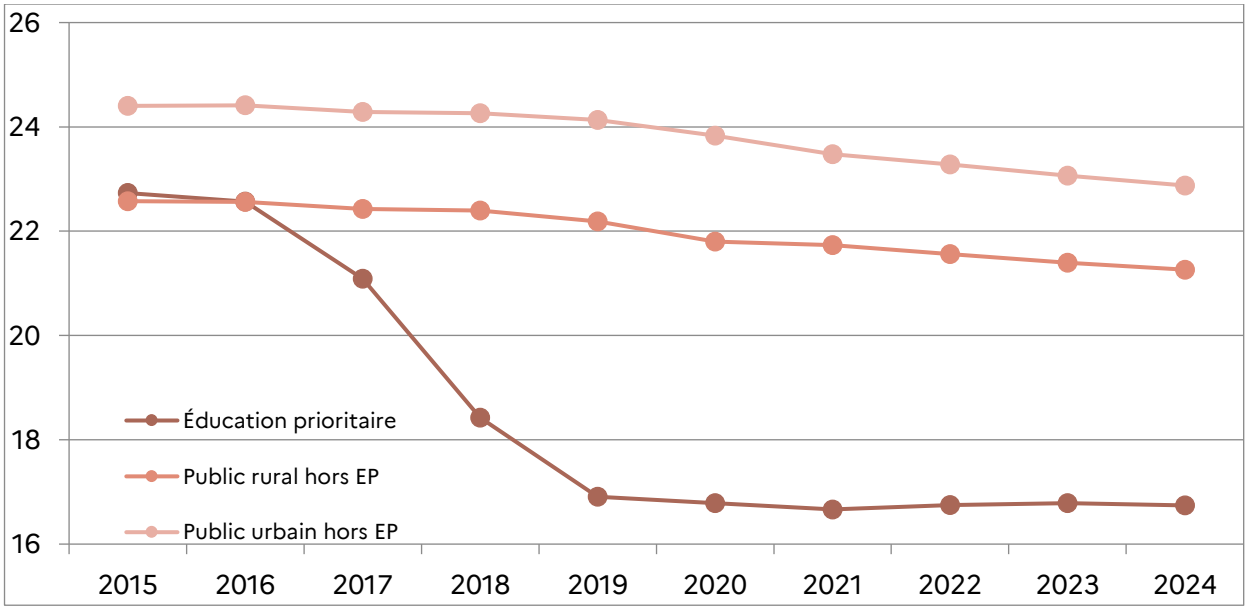
Champ : France, écoles publiques, hors ULIS.
Lecture : À la rentrée 2024, les élèves de niveau CP en REP+ étaient dans des classes de 12,7 élèves en moyenne, contre 21,7 élèves à la rentrée 2015.
Source : DEPP, base Diapre.

Le dédoublement des classes en éducation prioritaire s'est déroulé par étapes. Il a d'abord concerné les classes de CP en REP+ à la rentrée 2017 avant d'être élargi aux classes de CP en REP et de CE1 en REP+ à la rentrée 2018, puis aux classes de CE1 en REP à la rentrée 2019. À la rentrée 2020, c'est au tour des classes de grande section de maternelle en éducation prioritaire de commencer à être dédoublées : cette extension est étalée sur plusieurs années.

Ces dédoublements se sont traduits par une baisse importante de la taille des classes en éducation prioritaire. **En CP en REP+, la taille des classes est passée de 21,7 à 12,7 élèves entre 2015 et 2024.**

Ces mesures de dédoublement n'ont pas retiré de moyens aux autres niveaux. Elles n'ont pas non plus été réalisées aux dépens des écoles rurales ou urbaines hors éducation prioritaire, dont le nombre d'élèves par classe diminue également (**Figure 27**).

FIGURE 27 • Évolution du nombre d'élèves par classe pour les classes de niveau élémentaire



Champ : France, écoles publiques, classes de niveau élémentaire, hors ULIS.
Lecture : A la rentrée 2024, le nombre moyen d'élèves dans les classes de niveau élémentaires des écoles de l'Education priotiraire est de 16,7.
Source : DEPP, base Diapre.

Référence
Evain F., 2025, "Taille des classes dans le premier degré : une huitième année de baisse consécutive dans les écoles publiques", Note d'Information, n° 25-01, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-01

Dans le second degré, les moyens supplémentaires alloués permettent également d'avoir des classes de taille un peu plus réduite dans les collèges en éducation prioritaire. Au collège, le nombre d'élèves par classe (ou division) est de 22,4 dans les REP+, de 23,4 dans les REP et de 26,1 dans les autres collèges publics en 2024-2025. Ce taux ne renseigne que partiellement sur les conditions d'enseignement puisqu'il ne tient pas compte des enseignements en groupe. Le nombre moyen d'élèves par structure pédagogique (E/S) correspond au nombre d'élèves dont un enseignant à la charge pendant une heure de classe. Il comptabilise, pour chaque type d'enseignement, le nombre d'heures d'enseignement suivies par un ensemble d'élèves devant un professeur. Le nombre moyen d'élèves par structure pédagogique est plus favorable dans les REP+ (19,7) et dans les REP (20,7) que dans les collèges publics hors éducation prioritaire (23,1) en 2024-2025 (**Figure 28**).

.

FIGURE 28 • Effectifs d'élèves par structure (E/S) pour les formations en collège à la rentrée 2024

Indicateur	REP+	REP	Éducation prioritaire	Public hors EP	Public	Privé	Ensemble
Nombre d'élèves par structure	19,7	20,7	20,3	23,1	22,4	25,7	**23,1**

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, enseignants chargés d'élèves de collège à l'année.
Lecture : Dans les collèges en réseau d'éducation prioritaire REP+, le nombre moyen d'élèves par structure est de 19,7.
Source : DEPP, base Relais, système d'information Scolarité.

Référence
Baradji É., 2025, « Combien d'élèves devant un enseignant pendant une heure de cours dans les établissements du second degré à la rentrée 2024 ? », Note d'Information, n° 25.49, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-49

Avec le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1, le nombre de classes à niveaux multiples diminue en éducation prioritaire

Dans les réseaux d'éducation prioritaire, constitués d'écoles publiques implantées essentiellement en milieu urbain, 81,9 % des écoles de REP et 78 % de celles de REP+ ont au moins une classe à niveaux multiples (**Figure 29**). C'est moins que les écoles publiques hors éducation prioritaire (92 %) ou que les écoles urbaines (86 %). Par ailleurs, les écoles en EP sont rarement composées uniquement de classes à niveaux multiples (7 % en REP et 2 % en REP+). C'est plus fréquent parmi les écoles publiques hors EP (40 %) ou les écoles urbaines (13 %). La moindre présence des classes à niveaux multiples en EP s'explique notamment par le dédoublement des classes de GS, CP et CE1.

FIGURE 29 • Proportion de classes à niveaux multiples parmi les écoles, les classes et les élèves selon les caractéristiques des écoles (en %)

Caractéristiques de l'école	Nombre d'écoles	Part d'écoles	Part d'écoles ayant une ou plusieurs classes à niveaux multiples				Part de classes à niveaux multiples	Part d'élèves en classe à niveaux multiples
			Ensemble	Moins de la moitié des classes	Au moins la moitié des classes	Toutes les classes		
Public hors EP	37 269	76,8	92,1	24,7	27,7	39,8	51,9	50,9
REP	4 168	8,6	81,9	54,1	20,4	7,4	23,3	26,3
REP+	2 458	5,1	77,8	63,1	12,5	2,2	18,3	21,4
Ensemble Public	43 895	90,4	90,4	29,6	26,1	34,6	44,3	45,5
Privé sous contrat	4 641	9,6	86,5	25,6	22,9	38,0	42,8	41,1
Ensemble	48 536	100,0	90,0	29,2	25,8	34,9	44,1	44,9

Champ : France, écoles publiques et privées sous contrat.
Lecture : Sur l'ensemble du premier degré, 92,1 % des écoles publiques hors EP ont au moins une classe à niveaux multiples. 51,9 % des classes des écoles publiques hors EP sont à niveaux multiples, et 50,9 % des élèves sont dans des classes de ce type.
Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2021.

Dans les écoles de l'EP, la proportion de classes à niveaux multiples baisse fortement sous l'effet de ces dédoublements progressifs à partir de la rentrée 2017 : elle passe de 26 % en 2016 à 15 % en 2019. Cette diminution s'opère surtout dans les niveaux dédoublés, mais s'observe également aux autres niveaux. La proportion de classes à niveaux multiples en EP repart en légère hausse depuis 2020 et atteint 16 % en 2021. Dans le secteur public hors EP, après une période de hausse continue entre 2013 et 2019 (+ 4,5 points), la part des classes à niveaux multiples est stable depuis 2020 et s'établit à 48 % en 2021. Enfin, dans les écoles privées sous contrat, la proportion de classes à niveaux multiples a augmenté depuis 2013, passant de 37 % à 40 % à la rentrée 2021.

Référence
Dauphant F., 2023, "Un recours très répandu aux classes à niveaux multiples dans les écoles", Note d'Information, n° 23.39, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-23-39

L'impact positif de la réduction de la taille des classes en REP+ est surtout visible sur l'apprentissage des élèves de CP

En juin 2017, la DEPP a été chargée, au travers d'évaluations sur échantillons des compétences des élèves et d'observation des pratiques enseignantes, d'évaluer le dispositif « CP dédoublés » en REP+.

Le dispositif d'évaluation a été conçu par la DEPP avec l'aide de chercheurs avant le déploiement de la mesure. Ses objectifs sont les suivants :

- évaluer l'impact à court terme de la mesure de dédoublement des CP, du point de vue de la progression de ces élèves par rapport à d'autres CP ;
- évaluer l'impact à moyen terme (N+1 et N+2) des CP dédoublés;
- décrire précisément les modalités de déploiement du dispositif ;
- recueillir des informations sur les pratiques d'enseignement ;
- observer l'engagement des élèves et les interactions professeur-élèves.

Aussi la DEPP a-t-elle constitué, dès la phase de préparation du dispositif d'observation et d'évaluation, un groupe consultatif de chercheurs de différentes écoles et universités : Marc Gurgand (École d'économie de Paris), Julien Grenet (École d'économie de Paris), Pascal Bressoux (Université de Grenoble-Alpes) et Peter Blatchford (University College London). Le dispositif permet un suivi d'élèves en CP, puis en CE1 et CE2, sur une période de trois années scolaires. La stratégie d'évaluation repose sur la comparaison d'élèves scolarisés en 2017 dans un échantillon d'écoles REP+ et bénéficiant du dédoublement de classes en CP, avec des élèves scolarisés en CP en REP (et ne bénéficiant donc pas du dédoublement) dans des écoles aux caractéristiques similaires à celles de l'échantillon en REP+.

La réduction de la taille des classes en REP+ semble avoir eu un effet sur la progression des élèves scolarisés dans les classes dédoublées, en français et en mathématiques au cours de leurs deux premières années d'enseignement élémentaire. Parmi la cohorte d'élèves entrés en CP en 2017, ceux de REP+ progressent plus que les élèves dans des écoles ayant les mêmes caractéristiques socio-scolaires (et en particulier des résultats très proches à l'entrée en CP en français et en mathématiques).

Par rapport aux évaluations précédentes, l'effet paraît un peu faible en français, mais conforme aux attentes en mathématiques. En mathématiques, cet effet paraît plus fort pour les élèves les plus en difficultés : leur part passe de 21 % au début du CP à 16 % en fin de CE1 (le niveau ayant été fixé à 20 % dans les écoles non bénéficiaires de la politique, comparables aux REP+), alors que l'évolution est très faible pour la part d'élèves très performants.

L'impact positif de la réduction de la taille des classes en REP+ est surtout visible en CP. En CE1, il ne semble pas y avoir d'effet supplémentaire (le différentiel de progressions entre REP+ et proches REP+ est faible et non significatif, tant en français qu'en mathématiques).

La comparaison de la cohorte de CE1 en 2018-2019 et celle de CE1 en 2017-2018 (qui n'a pas bénéficié de la réduction de la taille des classes) confirme l'impact positif du dispositif. Le positionnement relatif par rapport aux élèves des écoles comparables s'améliore pour cette cohorte en fin de CE1. Mais c'est surtout en CP que l'écart semble se faire. Il n'y a pas d'accroissement de l'effet au cours du CE1.

Ces résultats sont conformes aux études françaises et internationales qui établissent un lien entre baisse très significative du nombre d'élèves par classe et amélioration des résultats des élèves dans les petites classes.

Référence

ANDREU S., BEN ALI L., BLOUET L., BRESSOUX P., CHARPENTIER A., CIOLDI I., LACROIX A. LIMA L., MURAT F. ODIN-STEINER D., RAFFAELI C., ROCHER T., VOURC'H R., 2021, « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », DEPP, *Document de travail - Série Études* n°2021.E04
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50756

Selon les enseignants, la réduction de la taille des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire a des effets bénéfiques sur le climat en classe

D'après les déclarations des enseignants, la mesure de réduction de la taille des classes est associée à l'amélioration du climat de classe, qui devient plus propice à l'enseignement et aux apprentissages, en CP comme en CE1. Les enseignants bénéficiaires de la mesure semblent également plus confiants vis-à-vis de leur enseignement. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de REP+ est supérieur à celui documenté pour les enseignants exerçant en REP (sur les trois dimensions « réussite de tous », « gestion de classe » et « différenciation » pour le niveau CP en 2017-2018 et sur deux dimensions « réussite de tous » et « différenciation » pour le niveau CE1 en 2018-2019).

On note quelques évolutions de pratiques. Par rapport à leurs pairs exerçant en REP, les enseignants de CP en REP+ rapportent en 2017-2018 un recours plus marqué à la différenciation, à la pédagogie active, à l'étayage et à la stimulation cognitive ; mais ils interviennent moins dans la régulation de l'activité des élèves.

En CE1, l'effet positif sur les pratiques de différenciation en lecture et l'effet négatif sur la régulation de l'activité des élèves sont encore plus forts. On ne note aucun écart de pratiques s'agissant de l'enseignement des mathématiques entre les enseignants exerçant en REP+ et ceux exerçant en REP.

Référence

BLOUET L., CHARPENTIER A., ODIN-STEINER D., 2020, « Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement », *Note d'information*, n° 20.15, DEPP
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45798

Réduction des écarts de performances progressive entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire en CE1 à la rentrée 2019

En CE1, entre 2018 et 2019, en français, les écarts de performances entre les élèves du secteur public hors EP et ceux scolarisés en EP diminuent dans tous les domaines, sauf pour la compréhension orale de mots où ils n'évoluent pas significativement (+ 0,4 point). La réduction de ces écarts est particulièrement forte à l'entrée en CE1 par rapport à 2018 pour la lecture de mots (- 3 points), l'écriture de syllabes (- 3 points), l'écriture de mots (- 2,7 points) et la lecture de textes (- 2,2 points). L'écart de performances entre les élèves du secteur public hors EP et ceux scolarisés en EP diminue également en mathématiques pour presque toutes les compétences directement comparables à

l'entrée en CE1 en 2019 par rapport à 2018. L'évolution est particulièrement positive pour l'écriture et la lecture de nombres (- 3,3 points), la soustraction (- 3 points) et l'addition (- 2,7 points).

D'une manière générale, on constate une réduction des écarts de performances entre les élèves du secteur public hors EP et ceux scolarisés en EP pour presque toutes les compétences directement comparables à l'entrée en CE1 en 2019. Cette diminution est plus forte pour les élèves de REP traduisant une augmentation de l'écart entre REP et REP+. Ces résultats peuvent être reliés aux différents rythmes de mise en œuvre de la mesure de dédoublement des CP en éducation prioritaire.

Lors des évaluations Repères CE1 en 2018, seuls les élèves de REP+ avaient bénéficié de la mesure. À la rentrée 2019, les élèves de REP entrant en CE1 en ont également tiré profit, ce que l'on constate en comparant Repères CE1 2018 et Repères CE1 2019.

Référence

Équipe Repères CP-CE1, 2020, « Évaluations repères 2019 de début de CE1 : des performances en hausse », *Note d'information* n°20.06, DEPP
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45451

↘ C. Les enseignants et l'offre pédagogique en éducation prioritaire

Qui sont les enseignants en éducation prioritaire ?

Dans le premier degré, 25 % des enseignants du secteur public en mission d'enseignement ont au moins une affectation en éducation prioritaire, 24 % des enseignants des collèges (**Figure 30**). Les enseignants avec au moins une affectation en EP diffèrent de ceux qui n'en ont aucune. Notamment les enseignants non titulaires exerçant en collège ont plus souvent que les autres corps du second degré une affectation en EP : 35 % d'entre eux contre 24 % pour l'ensemble.

FIGURE 30 • Enseignants des écoles et des collèges publics affectés en éducation prioritaire à la rentrée 2023

	Avec au moins 1 affectation en REP		Avec au moins 1 affectation en REP+		Avec au moins 1 affectation en REP ou REP+		Sans aucune affectation en REP ou REP+
	Effectifs	Part sur les enseignants (%)	Effectifs	Part sur les enseignants (%)	Effectifs	Part sur les enseignants (%)	Part sur les enseignants (%)
Corps du premier degré	44 973	14,7	30 867	10,1	75 840	24,8	75,2
Femmes	38 011	14,4	25 163	9,6	63 174	24,0	76,0
Hommes	6 962	16,6	5 704	13,6	12 666	30,1	69,9
Non titulaires	1 868	22,7	1 196	14,5	3 064	37,2	62,8
Corps du second degré en collège	24 570	15,5	13 948	8,8	38 518	24,3	75,7
Femmes	14 679	14,5	7 805	7,7	22 484	22,3	77,7
Hommes	9 891	17,2	6 143	10,7	16 034	27,9	72,1
Professeurs agrégés et de chaire supérieure	1 492	13,5	818	7,4	2 310	21,0	79,0
Professeurs certifiés	17 688	15,0	9 936	8,4	27 624	23,5	76,5
PEPS	2 777	15,9	1 544	8,8	4 321	24,7	75,3
Autres enseignants titulaires 2D en collège	128	19,8	62	9,6	190	29,5	70,5
Non titulaires	2485	21,5	1588	13,7	4073	35,3	64,7

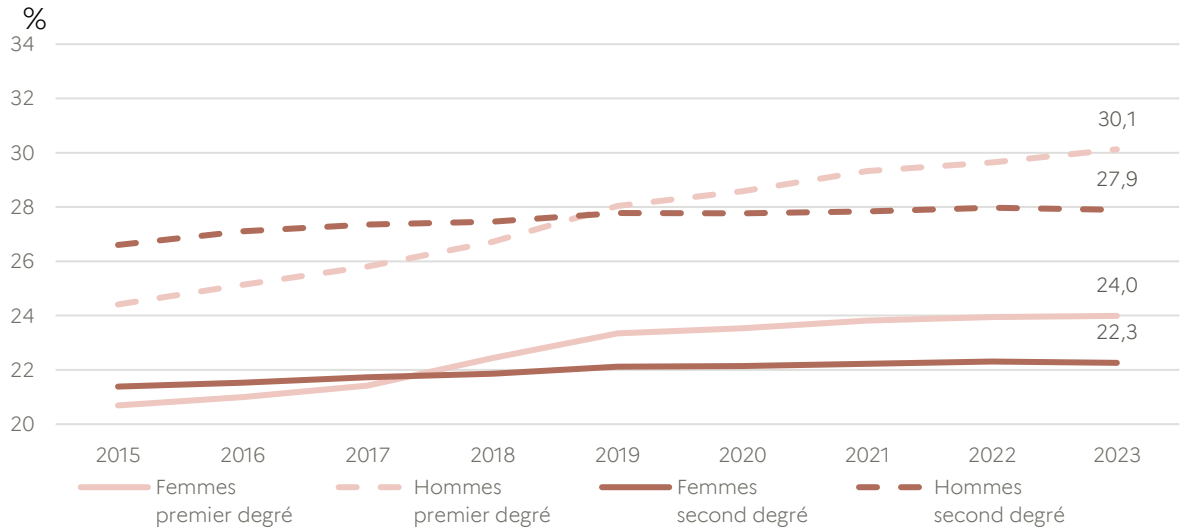
Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement.
Lecture : 44 973 professeurs des écoles ou instituteurs ont au moins une affectation dans un établissement en REP. Cela représente 14,7 % de l'ensemble des professeurs des écoles ou instituteurs en mission d'enseignement.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2023.

Dans le premier degré, la proportion des enseignants affectés en éducation prioritaire est en hausse, passant de 22 % à la rentrée 2015 à 25 % à la rentrée 2023. Cette hausse est liée, au moins en partie, au dédoublement des classes de CP, CE1 et grande section de maternelle.

Dans le premier degré comme au collège, les hommes ont plus souvent que les femmes une affectation en EP et notamment en REP+.

Dans le premier degré, la part des enseignants en éducation prioritaire est différente selon le genre : la part des hommes a plus progressé que celle des femmes depuis la rentrée 2015 : respectivement +6 points et +3 points (**Figure 31**) que dans le second degré (autour de + 1 point).

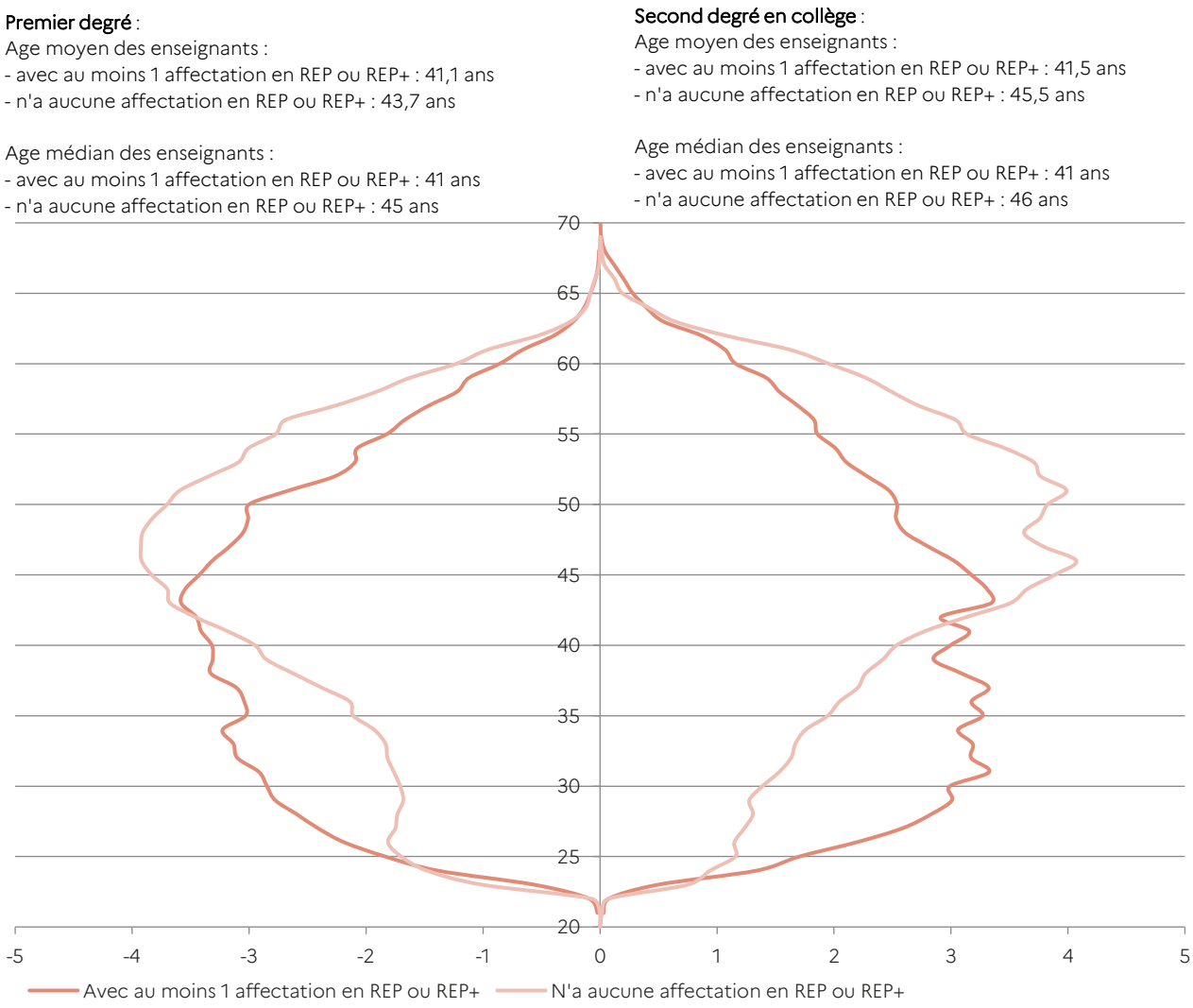
FIGURE 31 • Évolution de la part des enseignantes et enseignants du secteur public affectés en éducation prioritaire



Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement.
Lecture : 30,1% des hommes enseignants du premier degré sont affectés en éducation prioritaire (REP ou REP+) à la rentrée 2023. Ce taux est de 24% chez les femmes.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2023.

Les établissements en éducation prioritaire accueillent relativement plus de jeunes enseignants que les autres établissements (**Figure 32**). L'âge médian des enseignants en éducation prioritaire est de 41 ans dans le premier degré comme dans le second degré. Hors dispositif d'éducation prioritaire, l'âge médian est de 45 ans dans le premier degré et de 46 ans dans les collèges. Cependant, les enseignants les plus âgés ne sont pas absents de l'éducation prioritaire : un quart des enseignants du premier degré avec une affectation en EP ont 49 ans ou plus et un quart de ceux affectés dans un collège de l'EP ont 50 ans ou plus.

FIGURE 32 • Pyramide des âges des enseignants du premier degré et en collège, pour le secteur public, en et hors éducation prioritaire (en %)



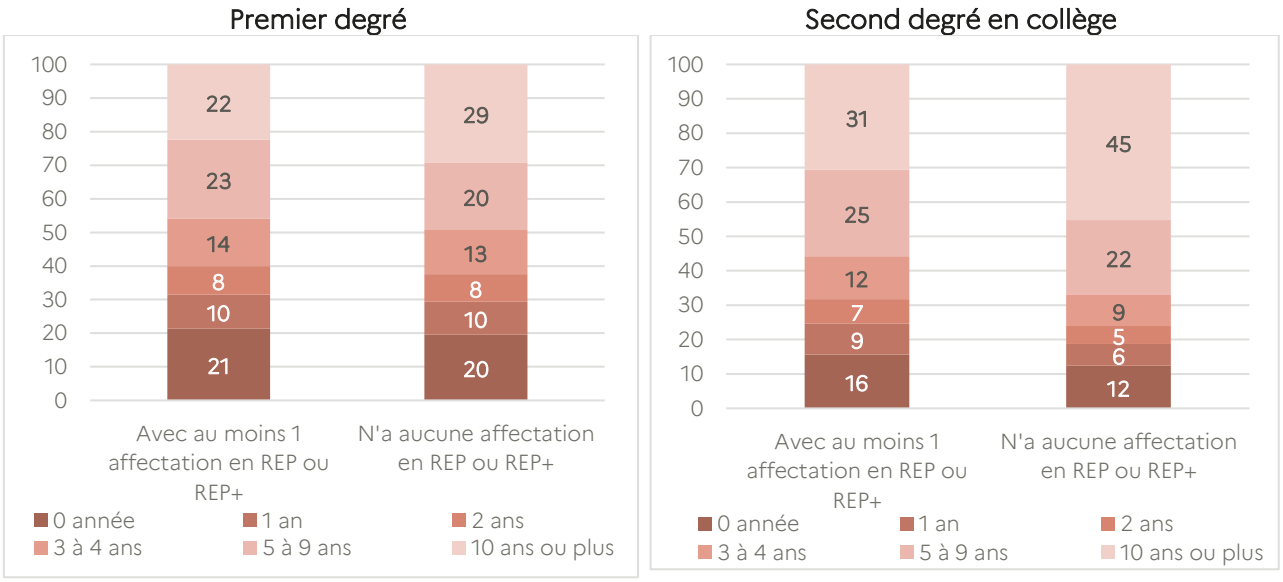
Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement, en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.
Lecture : Dans le premier degré, 2,8 % des enseignants qui ont une affectation en REP ou en REP+ ont 30 ans. 1,7 % des enseignants qui n'ont aucune affectation en REP ou en REP+ ont 30 ans. Dans le second degré, ils sont respectivement 3,0 % et 1,4 %.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2023.

Corollaire, dans les premier et second degrés, les enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire (REP ou REP+) ont moins d'ancienneté dans leur établissement que ceux qui sont en dehors de ce dispositif.

Dans le premier degré, la part des enseignants récemment affectés dans leur école, c'est à dire depuis 2 ans au plus, est de 40 % lorsqu'ils sont en éducation prioritaire. Elle est de 38 % lorsqu'ils sont hors éducation prioritaire (**Figure 33**).

En collège, la moitié des enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire ont une ancienneté dans l'établissement inférieure à 6,2 ans, contre 8,2 ans hors éducation prioritaire.

FIGURE 33 • Ancienneté des enseignants dans l'établissement, selon l'appartenance à l'éducation prioritaire à la rentrée 2023



Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement.
Lecture : 22 % des enseignants du premier degré avec au moins une affectation dans un établissement en REP ou REP+ effectuent leur première année dans leur école. C'est le cas de 19 % des enseignants du premier degré qui n'ont pas d'affectation en EP.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2022.

Référence

DEPP (Eva Baradji, Caroline Caron, Marion Defresne, Élise Dion, Mélanie Drégoir, Pascaline Feuillet, Hélène Fréchou, Denis Geleyn, Marie Lebaudy, Émilie Radé, Catherine Simon, Catherine Valette), « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2023-2024, », décembre 2024, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2023-2024-416010

Les collèges en éducation prioritaire perdent davantage d'heures d'enseignement

Le temps d'enseignement non assuré varie peu selon l'origine sociale des élèves, mesurée par l'indice de position sociale (IPS). Les 25 % des établissements avec un IPS le plus faible, c'est-à-dire ceux qui accueillent les élèves en moyenne les plus socialement défavorisés, enregistrent 11 % d'heures d'enseignement non assurées, dont 8 % en raison du non-remplacement des enseignants. Les autres établissements, plus favorisés, ont un peu moins d'heures d'enseignement non assurées (9 %), dont 7 % pour cause de non-remplacement des enseignants. La proportion d'heures d'enseignement non assurées pour non-remplacement des enseignants absents pour raisons individuelles décroît légèrement avec l'origine sociale des élèves de l'établissement, de 5 % pour les établissements les plus défavorisés à 4 % pour ceux les plus favorisés. Les collèges en éducation prioritaire (EP), qui ont un IPS en moyenne plus faible, ont 11 % d'heures d'enseignement non assurées, contre 8 % pour les collèges hors EP (**Figure 34**).

FIGURE 34 • Proportion d'heures d'enseignement non assuré dans les collèges selon l'appartenance à l'éducation prioritaire en 2023-2024 (en %)

% d'heures d'enseignement non assurées en raison :	Collèges en EP	Collèges hors EP
- de la fermeture totale de l'établissement	1	1
- du non remplacement des enseignants	10	7
dont non-remplacement des enseignants absents pour fonctionnement du système	2	2
dont non-remplacement des enseignants absents pour formation	2	1
dont non-remplacement des enseignants absents pour raisons individuelles	6	4

Champ : France, établissements publics du second degré.
Lecture : Au cours de l'année scolaire 2023-2024, en moyenne, 1 % d'heures d'enseignement n'ont pas été assurées pour fermeture totale de l'établissement dans les collèges en éducation prioritaire.
Source : DEPP - enquête annuelle auprès des établissements du second degré public sur le temps d'enseignement non assuré auprès des élèves.

Référence

Alexia Stefanou, 2025, "La part du temps d'enseignement non assuré dans les établissements publics du second degré en 2023-2024", Note d'Information, n° 25-36, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-36

Plus d'heures supplémentaires pour les enseignants en EP à la rentrée 2023

Dans l'ensemble des secteurs public et privé sous contrat, le service hebdomadaire habituel moyen d'un enseignant qui exerce dans un établissement du second degré (y compris dans des formations post-bac) à la rentrée 2023 est de 18,57 heures, soit 18 heures et 34 minutes dont 1,72 heure supplémentaire annualisée (HSA), soit 1 heure et 43 minutes. Le temps de service des enseignants ne prend en compte qu'une partie du temps de travail des enseignants : par exemple, le temps passé à préparer des cours, faire des heures supplémentaires ponctuelles, corriger des copies ou rencontrer les parents n'est pas intégré dans le service des enseignants mais fait partie de leur temps de travail. Les heures d'enseignement devant élèves représentent la majeure partie de ce service avec 17,58 heures en moyenne (17 heures et 35 minutes), l'heure restante se partageant de façon presque égale entre heures de décharge (activités entraînant des aménagements aux obligations règlementaires de service d'enseignement devant élèves (ORS) des personnels enseignants) et de pondération (pour prendre en compte des spécificités inhérentes à l'enseignement dans certains niveaux de formation en matière de préparation, de recherches personnelles nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement et d'évaluation des élèves, les enseignants ont des heures d'enseignement pondérées).

Dans les formations du second degré (collège et lycée pré-bac), le service hebdomadaire habituel moyen d'un enseignant est de 18,63 heures, soit 18 heures et 38 minutes (**Figure 35**). Les professeurs assurant majoritairement des formations en Segpa et des formations professionnelles au lycée sont ceux qui effectuent en moyenne le plus d'heures d'enseignement, respectivement 19,6 heures et 19,0 heures. C'est aussi le cas des enseignants de collège en REP+ dont le service hebdomadaire total est de 19,5 heures. Ces enseignants assurent néanmoins moins d'heures d'enseignement (17,1 heures) que dans les autres types de collège. En effet, toutes les heures effectuées par un enseignant dans un collège situé en REP+ sont pondérées par un coefficient de 1,1 dans la limite de son ORS, contrairement aux heures effectuées en REP ou en collège hors éducation prioritaire. Lorsque la somme des heures d'enseignement, de décharge et de pondération retenues est supérieure à l'ORS,

la différence est rémunérée en heures supplémentaires annualisées (HSA). La réalisation des heures supplémentaires s'accompagne de revenus supplémentaires. Un enseignant qui enseigne en REP+ bénéficie en moyenne de 1,8 HSA contre 1,4 HSA pour un enseignant en REP.

FIGURE 35 • Service hebdomadaire habituel, en moyenne pour les enseignants des établissements du second degré à la rentrée 2023

	Effectifs	Heures d'enseignement	Autres activités (2)	Heures de pondération	Service hebdomadaire total (3)
Collèges	**217 695**	**17,72**	**0,67**	**0,13**	**18,52**
dont : REP+	*14 717*	*17,06*	*0,82*	*1,58*	*19,46*
REP	*25 946*	*18,14*	*0,72*	*0,01*	*18,87*
hors EP	*177 032*	*17,71*	*0,65*	*0,02*	*18,39*
Segpa	8 653	19,56	0,24	0,23	20,03
Formations générales et technologiques en lycée	121 494	17,00	0,34	0,96	18,30
Formations professionnelles en lycée	74 035	18,97	0,33	0,06	19,35
Ensemble second degré	**421 877**	**17,77**	**0,51**	**0,36**	**18,63**

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, enseignants en charge d'élèves à l'année.
Note : 1. Ce service hebdomadaire ordinaire ne comprend pas les activités exceptionnelles comme le remplacement d'un collègue absent, ni les heures supplémentaires ponctuelles, ni l'accompagnement éducatif après les cours comme la participation au dispositif Devoirs faits.
2. Heures de décharges ainsi que les heures consacrées à des activités complémentaires à l'enseignement.
3. Y compris les pondérations.
Lecture : A la rentrée 2023, les enseignantes des établissements du second degré ont un service hebdomadaire moyen de 18,36 heures qui se décompose en 17,49 heures devant élèves, 0,40 heure dans une autre activité et 0,47 heure de pondération. Dans ce service, il y a 1,56 HSA.
Source : DEPP, bases Relais.

Dans les collèges publics, les enseignants à temps partiel en REP+ sont plus nombreux à faire des HSA (51 % en font) qu'en REP (36 %) et hors éducation prioritaire (34 %) (**Figure 36**). Ces différences s'expliquent notamment par le système d'heures de pondération qui existent pour les heures assurées dans les collèges classés en REP+. Par exemple, un enseignant certifié à mi-temps en REP+ peut désormais effectuer 9 heures de cours qui correspondent à 9,9 heures (soit 9 fois 1,1 avec les pondérations en REP+) dans son service total avec 0,9 HSA. Globalement, les enseignants éligibles bénéficiant d'heures de pondération, qu'ils soient à temps partiel ou temps complet, sont davantage concernés que les autres par les HSA (85 % contre 68 %).

FIGURE 36 • Part d'enseignants à temps partiel faisant des HSA en 2023 en collège public

Niveau d'enseignement	Part d'enseignants à temps partiel faisant des HSA
Formations de niveau collège (y compris Segpa) - Ensemble	35,3%
REP+	51,0%
Formations de niveau collège (y compris Segpa) - REP	35,5%
Formations de niveau collège (y compris Segpa) - hors EP	34,2%

Champ : France, collèges publics et privés sous contrat, enseignants en charge d'élèves à l'année.
Lecture : Pour les formations de niveau collège (y compris Segpa), 35,3 % des enseignants à temps partiel dans le secteur public font des HSA.
Source : DEPP, bases Relais.

Référence
Baradji, É., 2024, "Les heures supplémentaires des enseignants à la rentrée 2023 dans les établissements du second degré", Note d'Information, n°24.33, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-24-33

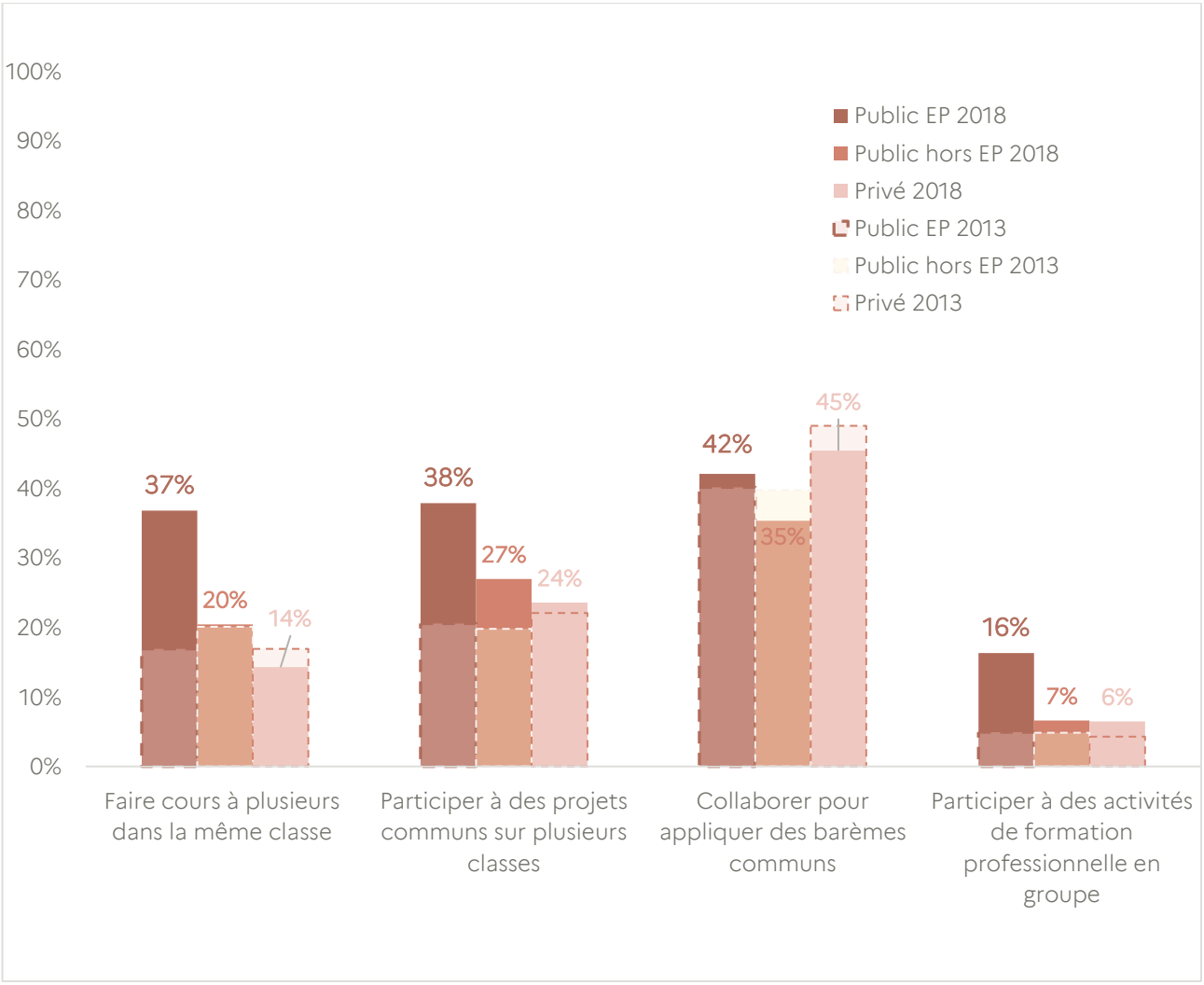
Quelles spécificités des pratiques professionnelles des enseignants en éducation prioritaire ?

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE, fournit des données sur les pratiques déclarées des enseignants (professeurs des écoles et enseignants de collège), leur satisfaction personnelle, leur représentation du métier et leur ressenti quant à leurs conditions d'exercice, ainsi que sur le mode de fonctionnement de leur établissement.

Des pratiques pédagogiques collaboratives plus fréquentes en éducation prioritaire

En 2018, dans le second degré, les enseignants de l'EP participent plus fréquemment à des activités collaboratives avec leurs collègues, comme faire cours à plusieurs dans la même classe, assister à des réunions d'équipe, etc. C'est le seul type d'établissement où certaines pratiques enregistrent une forte hausse depuis 2013 (**Figure 37**). Ainsi, la proportion d'enseignants en EP déclarant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins cinq fois par an a augmenté de 20 points de pourcentage. La hausse de la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes ou groupes d'âges au moins cinq fois par an est, quant à elle, de 17 points. Enfin, la proportion d'enseignants déclarant participer à des activités de formation professionnelle en groupe a augmenté de 11 points.

FIGURE 37 • Participation des enseignants à des activités collaboratives, selon l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire



France, collèges publics et privés sous contrat, enseignants
Lecture : En France en 2018, 37 % des enseignants interrogés en éducation prioritaire déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe au moins 5 fois par an, contre 17 % en 2013.
Source : DEPP OCDE, enquête internationale Talis.

48 % des enseignants exerçant en EP déclarent participer régulièrement à des activités organisées pour plusieurs classes et 41 % à faire régulièrement cours à plusieurs contre 28 % et 20 % pour l'ensemble des enseignants. Ces différences sont peut-être à mettre en relation avec la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015. Celle-ci s'appuyait sur un référentiel dont l'une des priorités consistait à favoriser le travail collectif de l'équipe enseignante dans les collèges de REP et REP+.

Références

LONGHI L., CHARPENTIER A., RAFFAELLI C., 2020, « Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018 ». *Note d'information*, n°20.11, DEPP
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45505

CHARPENTIER A., et al., 2021, "Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles : résultats de l'enquête Talis 2018", Note d'Information, n° 21.34, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/media/94229/download

La mobilisation du langage oral à l'école en petite section de classe maternelle plus importante en EP

En éducation prioritaire, une part plus importante des enseignants met fréquemment en œuvre certaines pratiques qui, en nombre relativement limité et de natures diverses, relèvent davantage du langage oral que de l'entrée dans le langage écrit. Il en va ainsi de l'exploitation d'outils tels que le fait de conserver à l'intérieur de la classe une trace du vocabulaire travaillé en séance ou d'utiliser des imagiers pour aider à lister, catégoriser et mémoriser le lexique se rapportant à l'environnement des enfants.

Référence
Verdon R., "La mobilisation du langage à l'école: premiers résultats sur les pratiques d'enseignement en petite section de classe maternelle dans le cadre du panel 2011", août 2024, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-24-35

Des pratiques visant à prendre davantage en compte l'individualité des élèves et à développer leurs compétences cognitives, motivationnelles et sociales dans l'enseignement du français en EP en 3ème

L'enquête sur les Pratiques enseignantes spécifiques aux contenus (Praesco) conduite par la DEPP en 2021 interroge les enseignants de français de troisième sur plusieurs pratiques associées à l'oral, composante qui occupe désormais une place importante dans les programmes de français. Six enseignants sur dix déclarent avoir « souvent » ou « très souvent » travaillé l'expression orale en proposant à leurs élèves de troisième de pratiquer la lecture expressive (61 %) ou de participer de façon constructive à des débats (59 %), une activité davantage mobilisée en éducation prioritaire (67 % contre 56 % hors éducation prioritaire).

Les enseignants plus récemment entrés dans le métier prennent davantage en compte l'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves et ils fournissent plus fréquemment de l'aide aux élèves en difficulté. L'évolution de la formation initiale depuis une dizaine d'années et la mise en place du référentiel pour l'éducation prioritaire (2014), qui accordent l'une et l'autre une attention renforcée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, pourraient expliquer ces résultats.

Lorsque l'on s'intéresse aux indicateurs synthétiques construits pour décrire les pratiques enseignantes, des écarts s'observent, il apparaît que les enseignants travaillant dans des établissements en éducation prioritaire adoptant des pratiques plus fréquentes que la moyenne sur la plupart des indicateurs dont ceux sur l'hétérogénéité.
Les enseignants qui exercent en éducation prioritaire adoptent plus fréquemment que les autres enseignants interrogés des pratiques qui de façon marquée le développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales des élèves, mais de manière moins prononcée que leurs collègues du secteur privé.

Référence
David Potrel, Christelle Raffaëlli, Laurent Lima, "Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de troisième en 2021", Note d'Information n° 24.36, septembre 2024, DEPPDEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-24.36

Les collèges en éducation prioritaire ont une offre de formation plus riche

Les collèges publics disposent en moyenne entre deux et trois dispositifs de formation parmi les sept suivants : sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), section sportive, section linguistique, classe à horaires aménagés (CHA)[2] et enseignement du latin et du grec ancien. Les collèges de l'EP en proposent entre trois et quatre.

Les collèges de l'éducation prioritaire ont plus souvent des Segpa, des ULIS et des UPE2A. La présence d'UPE2A est en particulier beaucoup plus fréquente en éducation prioritaire que dans les autres collèges publics. A la rentrée 2024, 65 % des collèges REP+ et 43 % des collèges REP disposent d'une UPE2A contre 17 % des collèges publics hors EP et 1 % des collèges du secteur privé sous contrat (**Figure 38**).

FIGURE 38 • Offre de formation dans les collèges à la rentrée 2024 (en %)

	Segpa	ULIS	UPE2A	CHA	Section sportive	Section linguistique	Enseignement du latin et du grec
REP+	50	78	65	13	52	67	72
REP	41	74	43	13	43	70	85
Public hors EP	21	65	17	8	36	63	91
Privé sous contrat	5	25	1	1	17	42	75

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, collèges
Lecture : 65 % des collèges REP+ ont une UPE2A en 2023-2024
Source : DEPP Système d'information Scolarité

Un cumul des dispositifs en EP

Les collèges de l'éducation prioritaire sont beaucoup plus nombreux à avoir à la fois une Segpa, une ULIS et une UPE2A. Cela concerne, à la rentrée 2024, 25 % des collèges en REP+, 14 % des collèges en REP, mais seulement 4 % des collèges publics hors EP et moins de 1 % des collèges privés.

Les classes à horaires aménagés (CHA) sont très présentes dans les collèges EP puisque 13 % des collèges REP+ et des collèges REP en ont une contre et 8 % des collèges publics hors EP. La CHA musique est la plus représentée.

Les sections sportives sont également un peu plus fréquentes en éducation prioritaire. À l'inverse, le latin et le grec sont moins enseignées en EP.

Les collèges de l'éducation prioritaire sont un peu plus nombreux à avoir des sections linguistiques.

[2] Les classes à horaires aménagés (CHA) permettent aux élèves de recevoir, dans le cadre des horaires et programmes scolaires, un enseignement artistique renforcé dans les domaines de la musique, de la danse, et du théâtre.

Référence

MAUGIS S., STEFANOU A. « L'offre de formation des collèges dans les territoires », *Education & formations*, DEPP n°102 p 185-207
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50155

↘ D. Le climat scolaire

Les collégiens en EP sont plus absentéistes

Au collège, 5 % des élèves en moyenne sont absentéistes au cours de l'année scolaire 2023-2024. Dans les collèges REP ou REP+, cette part s'élève en moyenne à 10 %, contre 4 % pour les collèges hors EP (**Figure 39**). L'absentéisme est plus marqué pour les collèges en REP+ qu'en REP (13 % contre 8 %). Autrement dit, les établissements qui concentrent le plus de difficultés sociales et scolaires sont également ceux dont la part d'élèves absentéistes est la plus forte.

FIGURE 39 • Proportion d'élèves absentéistes au collège selon appartenance à l'EP, en 2023-2024 (en %)

	Collège	Hors EP	EP	REP	REP+
Septembre	2,3	1,6	4,8	3,6	6,6
Octobre+	2,9	2,1	5,7	4,9	6,8
Novembre	4,2	3,0	8,4	6,6	11,3
Décembre	4,8	3,7	9,0	7,1	12,0
Janvier	5,3	4,0	9,8	8,0	12,4
Février	5,4	3,9	10,6	8,1	14,5
Mars	6,9	5,2	12,8	10,0	17,0
Avril	6,5	4,6	13,0	9,7	18,4
Mai	8,3	6,3	14,9	12,1	19,5
Moyenne	5,0	3,7	9,6	7,6	12,8

Champ : France, établissements publics du second degré.
Lecture : Au cours de l'année scolaire 2023-2024, dans les collèges de l'éducation prioritaire, la part d'élèves absentéistes est en moyenne de 9,6 %.
Source : DEPP, enquête auprès des établissements sur l'absentéisme des élèves.

Référence
Sophie Cristofoli, 2025, "En 2023-2024, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public", Note d'Information, n° 25-33, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-33

Les collégiens en EP ont une perception positive du climat scolaire dans leur établissement

À l'instar des autres collégiens, la très grande majorité des élèves scolarisés en REP+ ont une perception générale positive du climat scolaire (92 % contre 93 % de l'ensemble des collégiens). Toutefois, certaines dimensions du climat scolaire sont moins favorables en éducation prioritaire. Les collégiens des REP+ sont notamment moins nombreux en proportion à déclarer ne pas ressentir de la violence dans leur établissement : 65 %, soit près de 15 points de moins que les élèves des autres établissements. Par ailleurs, 77 % trouvent l'ambiance entre les élèves très bonne ou plutôt bonne, soit 6 points de moins que dans les autres établissements urbains. Les relations avec les enseignants sont moins souvent qualifiées de bonnes : 17 % des élèves en REP+ pensent qu'il y a de l'agressivité dans ces relations contre 10 % pour l'ensemble des collégiens. La perception plus négative du climat

scolaire par les élèves de REP+ se retrouve dans d'autres dimensions, comme le sentiment de sécurité au sein du collège, celui de bien apprendre ou encore l'avis sur la qualité des locaux (**Figure 40**).

FIGURE 40 • Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur collège (%)

	Collégiens 2017	Collégiens 2022	Type d'établissement		
			REP+	Rural hors REP+	Urbain hors REP+
Le climat scolaire dans le collège et dans la classe					
Se sentir plutôt bien ou tout à fait bien dans son collège	94,1	92,9	91,8	94,0	92,7
Se sentir plutôt bien ou tout à fait bien dans sa classe	91,8	91,3	89,1	92,5	91,1
Les bâtiments du collège					
Les bâtiments du collège sont plutôt ou tout à fait agréables	79,7	83,5	77,5	88,0	82,6
L'apprentissage					
On apprend plutôt bien ou tout à fait bien dans son collège	90,3	90,0	88,5	91,6	89,6
Les notes (ou évaluations) de la classe sont plutôt ou très justes	84,2	84,4	81,2	86,9	83,9
Les relations avec les élèves et les adultes du collège					
Plutôt bonne ambiance ou tout à fait bonne ambiance entre les élèves	84,3	83,3	77,4	85,5	83,2
Plutôt beaucoup ou beaucoup de copains et copines	90,2	83,8	79,9	86,1	83,4
Bonnes ou très bonnes relations entre les élèves et les professeurs	87,5	82,2	77,7	86,6	81,3
Bonnes ou très bonnes relations entre les élèves et la vie scolaire (CPE, assistants d'éducation)		88,4	86,0	89,9	88,1
Bonnes ou très bonnes relations entre les élèves et les autres adultes (personnels de direction, d'accueil ou de cantine)	92,7	92,4	89,8	94,2	92,1
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves		72,4	62,8	79,1	71,2
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs	88,2	90,3	83,3	92,9	90,1
Les punitions					
Les professeurs interviennent souvent ou à chaque fois lorsqu'un élève ne respecte pas les règles		85,9	81,8	87,2	85,9
Les sanctions et les punitions dans le collège sont plutôt ou très justes	70,1	67,5	65,5	70,3	66,8
A été puni au moins une fois dans l'année	66,6	49,9	52,3	49,2	49,9
L'insécurité dans le collège					
Pas du tout ou pas beaucoup de violence dans le collège	77,7	79,6	65,1	85,7	79,0
Absence par peur		15,7	16,5	15,5	15,7
Absence sans autorisation		20,1	33,6	16,1	20,2
Plutôt ou tout à fait en sécurité dans son collège	90,2	91,3	88,7	92,3	91,2
Plutôt ou tout à fait en sécurité aux alentours de son collège	75,9	74,7	66,1	79,0	74,1
Plutôt ou tout à fait en sécurité dans les transports pour venir au collège	86,5	84,5	79,2	89,9	83,1

Champ : France, collèges publics et privés sous contrat.
Lecture : 94,1 % des élèves de collège interrogés en 2017 ont déclaré se sentir bien ou plutôt bien dans leur collège.
Source : DEPP, Enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation auprès des collégiens en 2016-2017 et 2021-2022.

Référence

Traore B., 2023, « 93 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur collège », *Note d'information*, n° 23.07, DEPP
https://www.education.gouv.fr/93-des-eleves-declarent-se-sentir-bien-ou-tout-fait-bien-dans-leur-college-357623

Les enseignants des collèges EP ont une perception du climat scolaire dans leur établissement globalement moins favorable

Les déclarations des personnels varient selon le type d'établissement dans lequel ils exercent. Ceux exerçant dans les collèges publics en éducation prioritaire (EP) sont 33 % à estimer que leur établissement offre un climat d'apprentissage favorable aux élèves, contre 57 % dans les collèges publics hors EP et 80 % dans les collèges privés (**Figure 41**).

FIGURE 41 • Déclarations des personnels du second degré sur le climat scolaire durant l'année scolaire 2023-2024, selon les établissements d'affectation

	Collège public hors EP	Collège public REP/REP+	Collège privé
Se sentir respecté par les élèves	91	92	97
Se sentir considéré par la hiérarchie directe	76	75	79
Se sentir considéré par les parents ou représentants légaux des élèves	72	79	75
L'ensemble des personnels de l'établissement sont solidaires	69	69	79
Se sentir en sécurité à l'intérieur de l'établissement	92	89	97
Se sentir en sécurité aux abords de l'établissement	92	80	94
Les élèves apprennent bien dans l'établissement	57	33	80
Les règles de vie collectives sont bien appliquées	61	50	82
Il n'y a pas ou peu de violence dans l'établissement	44	22	72

Champ : France, personnels affectés dans les établissements du second degré, des secteurs public et privé sous contra
Lecture : Au printemps 2024, 91 % des personnels des collèges publics hors EP déclarent se sentir respectés par les élèves.
Source : DEPP, enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des personnels du second degré, printemps 2024.

Par ailleurs, ce sont les personnels exerçant dans les collèges en EP qui déclarent le plus fréquemment avoir subis au moins une atteinte depuis la rentrée scolaire (65 %). Dans les collèges publics hors EP, ils sont 62 %, contre 46 % des personnels exerçant dans les collèges privés sous contrat. Ces niveaux d'exposition aux atteintes sont cohérents avec leur perception de la violence dans l'établissement.

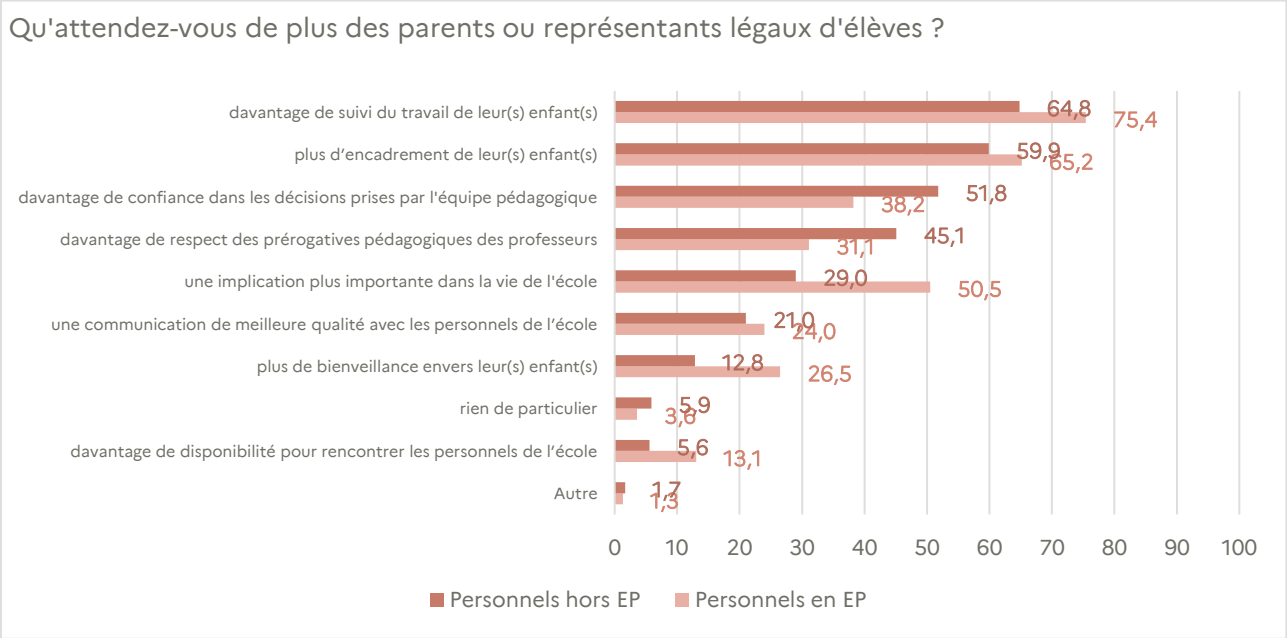
Référence

Radé É., Rakotobe M., Simon C., Traore B., 2025, "Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024", *Note d'Information*, n° 25-47, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-27

Les directeurs d'école et les enseignants du premier degré en EP ont une perception différente du climat scolaire

La perception de la violence est plus fréquente pour les directeurs d'école et enseignants exerçant dans une école en EP : 64 % perçoivent un peu ou beaucoup de violence contre 53 % des personnels exerçant hors EP. Néanmoins, les personnels exerçant en EP sont aussi nombreux que leurs collègues exerçant hors EP à se sentir bien dans l'école et à être respecté par les élèves (97 %). Si les personnels en EP se sentent davantage considérés par les parents (+ 4 points), ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés à rencontrer les familles (54 % contre 31 %). En outre, les attentes vis-à-vis des représentants légaux diffèrent pour les personnels exerçant en EP (**Figure 42**). Ils sont ainsi plus nombreux à attendre davantage de suivi du travail de leurs enfants (+ 11 points) et d'encadrement (+ 5 points). Les attentes vis-à-vis de la vie de l'école sont également plus fortes : 51 % des enseignants en EP attendent une implication des parents ou représentants légaux plus importante qu'en dehors de l'EP (29 %). À l'inverse, les personnels hors EP attendent davantage de confiance dans les décisions prises par l'équipe pédagogique (52 % hors EP contre 38 % en EP) et davantage de respect des prérogatives pédagogiques des professeurs (45 % hors EP contre 31 % en EP).

FIGURE 42 • Attentes des directeurs d'école et enseignants du premier degré vis-à-vis des parents (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, directeurs et enseignants du premier degré
Lecture : 64,8 % des directeurs d'école et enseignants du premier degré des écoles hors EP attendent des parents ou représentants légaux d'élèves davantage de suivi du travail de leur(s) enfant(s). C'est le cas de 75,4 % % des directeurs d'école et enseignants du premier degré des écoles en EP.
Source : DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et enseignants du premier degré

Référence

Fréchou H., Simon C., 2023, « Résultats de l'enquête de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré », *Note d'information*, n° 23.15, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/resultats-de-l-enquete-nationale-de-climat-scolaire-et-de-victimation-2022-aupres-des-directeurs-d-377723

↘ Annexe : Les évaluations d'impact d'une scolarisation dans l'éducation prioritaire à partir des panels d'élèves Éléments de littérature sur l'impact de l'EP à partir des panels d'élèves de la DEPP

En fin de collège, les résultats scolaires des élèves scolarisés en éducation prioritaire sont en moyenne moins bons que ceux de leurs camarades scolarisés hors éducation prioritaire. Cet écart tient en partie aux différences de caractéristiques de ces élèves qui viennent de milieux moins favorables à la réussite scolaire. Plusieurs travaux de recherche visent à évaluer l'impact de l'éducation prioritaire sur le parcours des élèves, autrement dit à estimer dans quelle mesure le passage en éducation prioritaire a eu un effet bénéfique ou pas sur leurs résultats.

Les panels d'élèves suivis par la DEPP ont été mobilisés à plusieurs reprises pour mener ces travaux d'évaluation.

Benabou *et al.* (2014) proposent une évaluation de l'impact de la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) sur la réussite des élèves à partir de données constituées de deux panels d'élèves entrés en sixième en 1980 et en 1989, et suivis pendant toute leur scolarité. Une difficulté de l'évaluation de l'éducation prioritaire tient notamment au fait que comparer la réussite des élèves dans les établissements en ZEP avec celle d'élèves présentant des caractéristiques similaires hors ZEP ne suffit pas. Au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, un effet contextuel peut être à l'œuvre et influencer le parcours scolaire des élèves. Les ZEP sont choisies parce qu'elles rassemblent une population plus défavorisée qu'ailleurs et que les résultats scolaires y sont plus faibles. Si des effets de pairs sont à l'œuvre, ils sont de nature à affecter les performances scolaires individuelles des élèves. Une estimation directe agrègerait alors l'impact recherché et l'effet contextuel. Cette endogénéité est traitée dans l'article par double différence. Il apparaît que la mise en place des ZEP n'a pas eu d'effet significatif sur la réussite des élèves dans le second degré sur la période 1982-1992.

Référence

BENABOU R., KRAMARZ F., PROST C., 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et statistique* n°380, INSEE.
https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376492?sommaire=1376498

Ce constat se confirme avec les élèves du panel 1995. Les élèves entrés en sixième en 1995 ayant été scolarisés dans un collège de ZEP au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés en seconde générale ou technologique au terme de leur quatrième année d'études secondaires que les élèves jamais scolarisés en ZEP (Caille, 2001). Cette situation apparait très liée aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire, qui distinguaient par ailleurs les deux catégories d'élèves au moment de leur entrée en sixième. À caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse qui est mis en évidence : les élèves de ZEP atteignent plus souvent la seconde générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Cette meilleure réussite s'observe seulement parmi les jeunes qui ont effectué tout le premier cycle dans l'enseignement secondaire en ZEP presque toujours sans avoir changé de collège. Elle semble principalement portée par des politiques d'orientation moins sélectives en fin de troisième.

Si plus de huit fois sur dix les collégiens de ZEP parvenus en seconde générale et technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat, ils rencontrent néanmoins plus

de difficultés au lycée que les autres élèves. Ils redoublent plus souvent la seconde et la terminale. En définitive, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable.

Référence
CAILLE J-P., 2001, « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation & Formations* n°61, p. 111-140
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-52004

Stefanou (2018) montre que l'écart entre les compétences en fin de collège des élèves de RAR et les autres est modéré quand on tient compte de leurs caractéristiques individuelles très spécifiques et notamment du niveau initial. Malgré des moyens supplémentaires, les élèves de RAR ne progressent pas plus que les élèves hors éducation prioritaire au collège et ne peuvent pas rattraper le retard important qui existe à l'entrée en sixième. Cependant, ces écarts ne se creusent pas sensiblement. En d'autres termes, les dispositifs d'éducation prioritaire semblent parvenir à contenir l'effet de la très forte concentration de difficultés sociales.

Par ailleurs, l'article montre aussi l'importance du niveau de compétences au début du collège dans la suite de la scolarité. Importance à la fois en termes d'ampleur des écarts et en termes d'influence sur la suite de la scolarité.

Référence
STEFANOU A., 2018, « Éducation prioritaire : Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, DEPP, n° 95 p. 87-106.
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-44961

REFERENCES DES PUBLICATIONS DE LA DEPP

- ANDREU S., BEN ALI L., BLOUET L., BRESSOUX P., CHARPENTIER A., CIOLDI I., LACROIX A. LIMA L., MURAT F. ODIN-STEINER D., RAFFAELI C., ROCHER T., VOURC'H R., 2021, « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », *Série Études, DEPP, Document de travail* n°2021.E04 https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50756

- Marie-Ange Ballereau, Caren Chaaya, Sandrine Maury, Virginie Sathicq, 2025, "Évaluation exhaustive de début de sixième 2024 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+", Note d'Information, n° 25.22, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-22

- Baradji É., 2025, « Combien d'élèves devant un enseignant pendant une heure de cours dans les établissements du second degré à la rentrée 2024 ? », Note d'Information, n° 25.49, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-49

- BARADJI É., 2024, "Combien d'élèves devant un enseignant pendant une heure de cours dans un établissement du second degré en 2023 ?", Note d'Information, n° 24.46, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-24-46

- BENABOU R., KRAMARZ F., PROST C., 2004, "Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? ", *Économie et statistique* n°380, INSEE. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376492?sommaire=1376498

- BLOUET, L., CHARPENTIER A., ODIN-STEINER D., 2020, « Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement », *Note d'information*, n° 20.15, DEPP https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45798

- BOURGEOIS ET AL., 2024, "Évaluations Repères 2023 de début de CM1 : meilleures performances des filles en français et des garçons en mathématiques", Note d'Information, n° 24.14, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-24-14

- CHARPENTIER A. et al, 2021, « Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles, résultats de l'enquête Talis 2018 », *Note d'information*, n° 21.34, DEPP https://www.education.gouv.fr/media/94229/download

- CAILLE J-P., 2001, " Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite ", *Education & Formations* n°61, p. 111-140. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-52004

- Conceiçao P., Nghiem X., Philbert L., 2025, "Cedre histoire-géographie et enseignement moral et civique : en fin d'école, stabilité des résultats depuis 2006, mais hausse des écarts entre les élèves selon le profil social des écoles", Note d'Information, n° 25-06, DEPP https://doi.org/10.48464/ni-25-06

- Sophie Cristofoli, 2025, "En 2023-2024, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public", Note d'Information, n° 25-33, DEPP https://doi.org/10.48464/ni-25-33

- DAUPHANT F., 2023, "Un recours très répandu aux classes à niveaux multiples dans les écoles", Note d'Information, n° 23.39, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-23-39

- Équipe Evaluation exhaustive sixième, DEPP, 2022, "Évaluations exhaustives de début de sixième en 2022 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+", *Note d'Information* n° 23.03, DEPP. https://www.education.gouv.fr/evaluation-exhaustive-de-debut-de-sixieme-2022-des-performances-en-legere-hausse-depuis-2017-y-344365

- YANN ETEVE, MARGUERITE GARNERO, DAMIEN LAFLAQUIERE, LOUIS PHILIBERT, HUGO ROGIE, "Anglais en fin d'école et de collège : une hausse du niveau des élèves en compréhension de l'oral en 2022", Note d'Information n°24.37, septembre 2024, DEPP B2-1 et B2-2 https://doi.org/10.48464/ni-24.37

- Équipe Repères CP-CE1, 2020, « Évaluations repères 2019 de début de CE1 : des performances en hausse », Note d'information n°20.06, DEPP https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45451

- Evain F., 2025, "Taille des classes dans le premier degré : une huitième année de baisse consécutive dans les écoles publiques", Note d'Information, n° 25-01, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-01

- Laetitia Evrard, Stéphanie Le Breton, 2025, "Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019", Note d'Information, n° 25-15, DEPP. .https://doi.org/10.48464/ni-25-15

- FRECHOU H., SIMON C., 2023, « Résultats de l'enquête de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré », *Note d'information*, n° 23.15, DEPP. https://www.education.gouv.fr/resultats-de-l-enquete-nationale-de-climat-scolaire-et-de-victimation-2022-aupres-des-directeurs-d-377723

- Marina Hick, Gwendoline Leourier, Charles Philippe, Vincent Paillet, Hugo Rogie, 2025, "Évaluation exhaustive de début de quatrième 2024 : stabilité des résultats en mathématiques et légère baisse en français, sauf en fluence", Note d'Information, n° 25.23, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-23

- IASONI E., SCHNEIDER F., 2023, "L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales", Note d'Information, n° 23.40, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-23-40

- *L'état de l'École*, fiche 6, DEPP, 2024.
  https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2024-415758

- LONGHI L., CHARPENTIER A., RAFFAELLI C., 2020, « Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018 ». Note d'information, n°20.11, DEPP.
  https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-45505

- M'BAFOUMOU A., PAC S., THUMERELLE J., 2023, "En fin de troisième, près de deux élèves sur trois ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques", n° 23.45, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-23-45

- Lauriane Magnino, Gaël Raffy, 2025, "Évaluations Repères 2024 de début de CM1 : des résultats stables en français et en légère hausse en mathématiques", Note d'Information, n° 25.18, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-25-18

- MAUGIS S., STEFANOU A. « L'offre de formation des collèges dans les territoires », *Education & formations*, DEPP n°102 p 185-207
  https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50155

- MAUGIS S., TOUAHIR M. « Quels élèves fréquentent le même collège public que celui de leurs voisins les plus proches ? », Education & formations, DEPP n°102 p 209-233
  https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50158/education-formations-les-territoires-de-l-education-des-approches-nouvelles-des-enjeux-renouveles-nu?_lg=fr-FR

- David Potrel, Christelle Raffaëlli, Laurent Lima, "Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de troisième en 2021", Note d'Information n° 24.36, septembre 2024, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-24.36

- Radé É., Rakotobe M., Simon C., Traore B., 2025, "Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024", Note d'Information, n° 25-47, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-25-27

- Rapport d'évaluation d'une politique publique de la cour des comptes sur l'éducation prioritaire, 2018
  https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf

- *Repères et références statistiques*, DEPP, 2024
  https://rers.depp.education.fr/

- STEFANOU A., 2018, « ÉDUCATION PRIORITAIRE : Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, DEPP, n° 95 p. 87-106.
  https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-44961

- STEFANOU A., 2018, « L'éducation prioritaire État des lieux », *Note d'information*, n° 18.02, DEPP.
  https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-43875

- Alexia Stefanou, 2025, "La part du temps d'enseignement non assuré dans les établissements publics du second degré en 2023-2024", Note d'Information, n° 25-36, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-36

- Tableaux et figures extraits du « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023, », DEPP (Eva Baradji, Caroline Caron, Marion Defresne, Élise Dion, Mélanie Drégoir, Pascaline Feuillet,Hélène Fréchou, Denis Geleyn, Marie Lebaudy, Émilie Radé, Catherine Simon, Catherine Valette), décembre 2024, DEPP https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2023-2024-416010

- TRAORE B., 2023, «93 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur collège », Note d'information, n° 23.07, DEPP https://www.education.gouv.fr/93-des-eleves-declarent-se-sentir-bien-ou-tout-fait-bien-dans-leur-college-357623

- Verdon R., "La mobilisation du langage à l'école: premiers résultats sur les pratiques d'enseignement en petite section de classe maternelle dans le cadre du panel 2011", août 2024, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-24-35

Retrouvez les travaux de la DEPP sur

education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Publications et archives

Retrouvez toutes les publications et archives de la DEPP sur

archives-statistiques-depp.education.gouv.fr

Jeux de données en open data

Retrouvez tous les jeux de données de la DEPP en open data sur

data.education.gouv.fr

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)