RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

depp
Statistique publique
de l'éducation

L'éducation prioritaire

Alexia Stefanou (DEPP-B3)

Synthèse de la DEPP
Document de travail n° 6 – Juillet 2022 (mise à jour novembre 2026)

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.

SOMMAIRE

↘ Synthèse 10

↘ Summary 11

↘ Qu'est-ce que l'éducation prioritaire ? 12

Brève histoire de l'éducation prioritaire 12

↘ A. Qui sont les élèves scolarisés en éducation prioritaire ? 16

Un collégien et un écolier sur cinq en éducation prioritaire 16

Une répartition inégale sur le territoire français 16

Une cohérence avec la Politique de la ville 17

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 20

Une maîtrise des compétences plus faible des écoliers scolarisés en éducation prioritaire 21

En français, des écarts de performance entre le public hors éducation prioritaire et l'éducation prioritaire plus marqués en compréhension orale du CP au CE2 21

À tous les niveaux, en mathématiques, des écarts de performance entre les élèves scolarisés en EP et hors EP plus marqués en résolution de problèmes 21

Au CM2, les performances en anglais des élèves augmentent significativement en EP 23

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

Fluence de lecture : des difficultés plus marquées pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire 25

Des difficultés scolaires pour les élèves entrant en sixième en éducation prioritaire 27

Les élèves de sixième scolarisés en EP présentent moins souvent une maîtrise satisfaisante aux tests d'aptitude physique 29

Au test d'endurance, les élèves de l'éducation prioritaire sont nettement moins endurants que les ceux du public hors EP ou du secteur privé sous-contrat 29

Au test de vitesse, de faibles écarts en moyenne entre secteurs mais une plus grande hétérogénéité dans l'éducation prioritaire. 30

Au test de force musculaire, des écarts persistants mais moins marqués entre les secteurs 31

Encore des difficultés scolaires pour les élèves de quatrième en éducation prioritaire 32

En anglais en troisième, des écarts toujours marqués par les différences de secteurs d'enseignement mais moins d'élèves très faibles dans le public 34

Les performances en sciences des élèves de troisième sont stables en EP en 2024, ... 35

Des résultats au DNB dans les collèges de l'éducation prioritaire à mettre en regard avec le niveau initial des élèves accueillis 37

Les collégiens scolarisés en éducation prioritaire poursuivent moins souvent en seconde générale et technologique après la troisième 38

Des vœux d'orientation en seconde GT moins nombreux en EP mais en augmentation 38

En fin de troisième, des performances contrastées en compétences numériques selon le secteur de scolarisation 40

En sixième et seconde, une moins bonne capacité de discernement de l'information en EP, mais un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes 41

Les élèves de sixième et seconde issus de l'EP ont une moins bonne capacité de discernement de l'information 41

Les élèves de l'EP ont un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes 42

↘ B. La taille des classes en éducation prioritaire et l'impact du dédoublement des classes 44

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 44

Des structures pédagogiques de taille réduite dans les collèges de l'EP 45

Avec le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1, le nombre de classes à niveaux multiples diminue en EP 46

Les élèves de l'EP progressent surtout en CP et en CE1 48

Absence d'effet à long terme de la réduction de la taille de classe en EP sur les performances des élèves pour la première cohorte d'élèves suivie d'un effet croissant pour les cohortes suivantes 49

↘ C. Les enseignants et l'offre pédagogique en éducation prioritaire 51

Qui sont les enseignants en éducation prioritaire ? 51

Les collèges en éducation prioritaire perdent davantage d'heures d'enseignement 54

Plus d'heures supplémentaires pour les enseignants en EP 55

Un temps de travail similaire hors vacances scolaires quel que soit le secteur et le type d'affectation 57

En EP, un accès à la formation plus faible pour les enseignants du premier degré mais plus fort pour ceux du second degré 58

Un taux d'accès à la formation moins important en EP dans le premier degré 58

Un taux d'accès à la formation plus important en EP dans le second degré 58

Un peu plus de congés de maladie ordinaire en EP mais autant de congés pour accident du travail ou maladie professionnelle 59

Les enseignants en EP sont un peu plus en congé de maladie ordinaire, mais les durées d'absence moyennes sont équivalentes 59

La part d'agents arrêtés pour accident du travail ou maladie professionnelle est équivalente en EP et hors EP mais avec des durées d'arrêts différentes 60

Quelles spécificités des pratiques professionnelles des enseignants en éducation prioritaire ? 62

Les enseignants des collèges en EP rapportent un climat de classe plus difficile 62

Des pratiques pédagogiques collaboratives plus fréquentes en éducation prioritaire 63

Des difficultés des élèves plus marquées en EP, selon les enseignants 64

La mobilisation du langage oral à l'école en petite section de classe maternelle plus importante en EP 64

En EP, une sensibilité particulière des pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques 65

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 67

Les collèges en éducation prioritaire ont une offre de formation plus riche 68

Un cumul des dispositifs en EP 68

↘ D. Le climat scolaire 69

Les collégiens en EP sont plus absentéistes 69

Les collégiens de l'EP déclarent moins de situations de harcèlement scolaire 69

Les collégiens en EP ont une perception positive du climat scolaire dans leur établissement 70

Les enseignants des collèges EP ont une perception du climat scolaire dans leur établissement globalement moins favorable **72**

Les directeurs d'école et les enseignants du premier degré en EP ont une perception différente du climat scolaire **73**

Les enseignants en EP demandent plus souvent leur mobilité **74**

Une demande d'AESH plus forte en EP **74**

↘ **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** **76**

↘ **Références des publications de la DEPP** **78**

↘ 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 ?

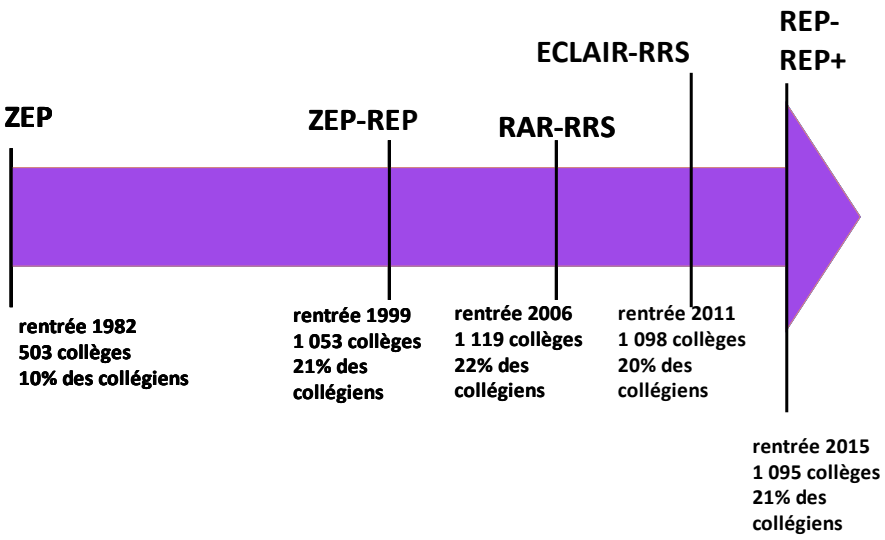
Brève histoire de l'éducation prioritaire

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*). À 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



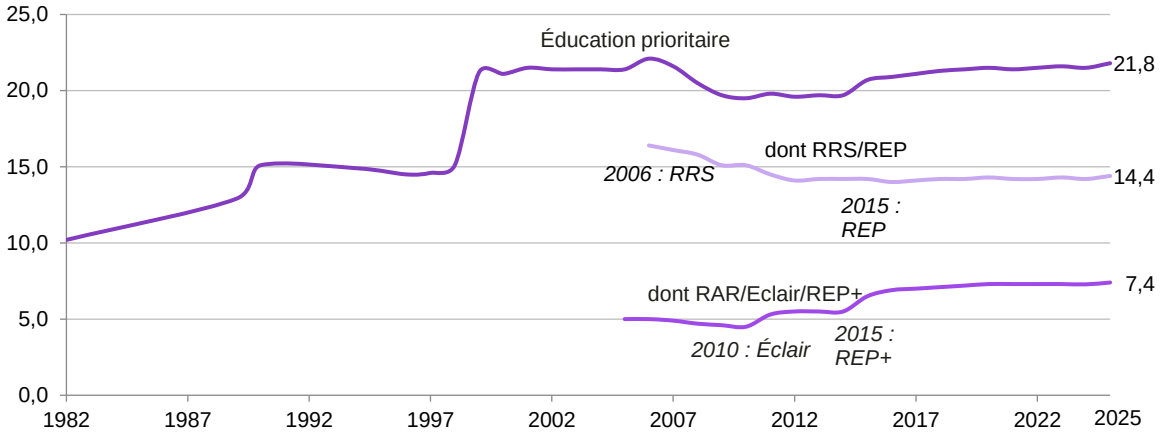
Champ : France (y compris Mayotte à partir de 2011), secteur public.
Source : DEPP Système d'information Scolarité et base centrale des établissements (BCE).

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 : À la rentrée 2025, 21,8 % des collégiens du secteur public sont scolarisés en éducation prioritaire, dont 7,4 % en REP + et 14,4 % 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).

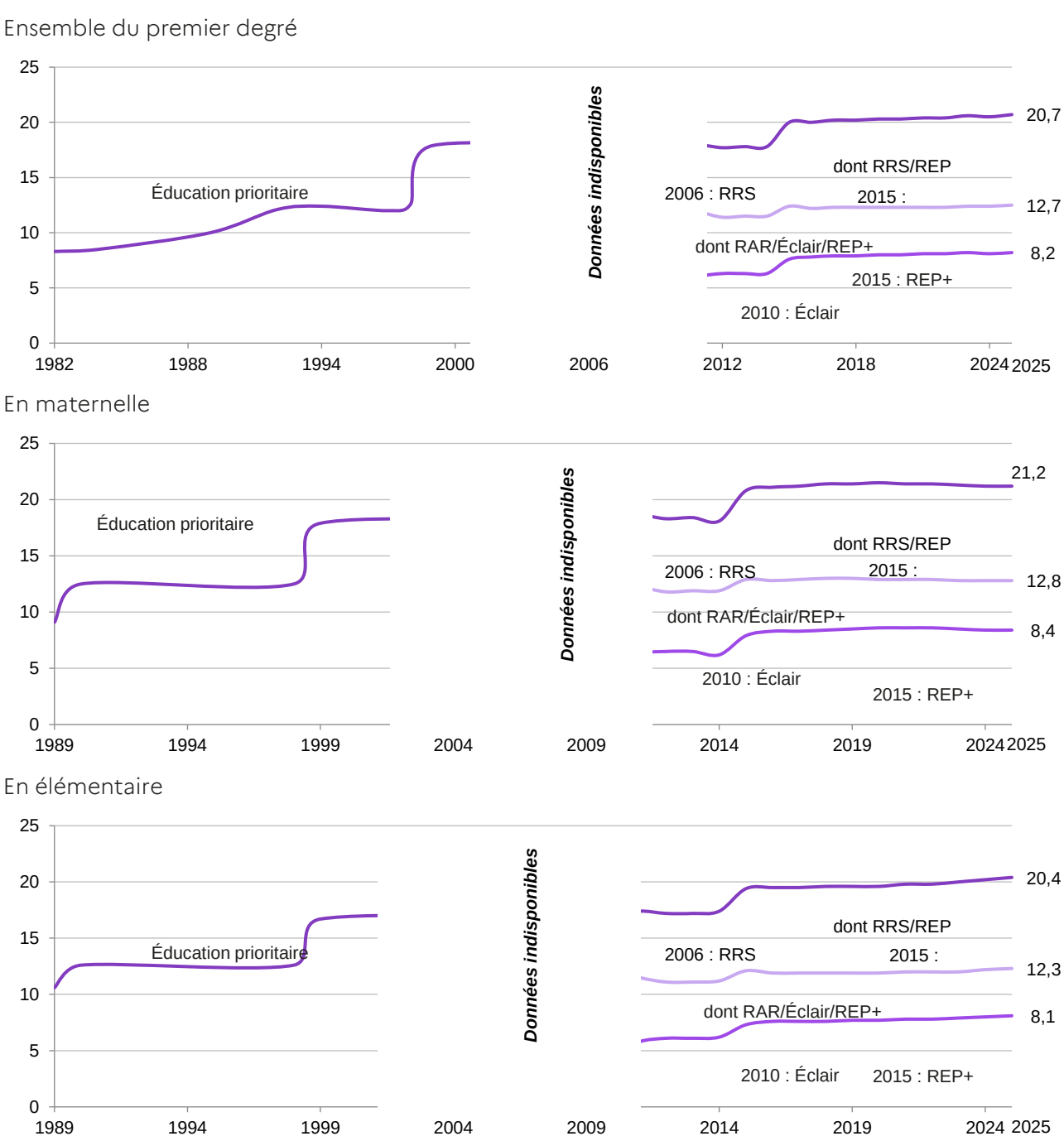
À la rentrée 2011, le programme "écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite" (ÉCLAIR) est devenu le « centre des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances. » (Vademecum Programme ÉCLAIR). Expérimenté sur 105 établissements, relevant ou non de l'éducation 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 : À 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.

78 % des collèges en REP+ à la rentrée 2025 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 2025, en France, les REP+ regroupent 365 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 192 500 élèves, et 14 % dans un collège REP, soit 375 900 élèves (**Figure 4**).

Dans le premier degré, 2 447 écoles publiques sont en REP+ et 4 111 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 12,5 % dans une école REP, soit 662 600 élèves.

FIGURE 4 • Nombre d'établissements et proportion d'élèves en EP à la rentrée 2025 dans le secteur public

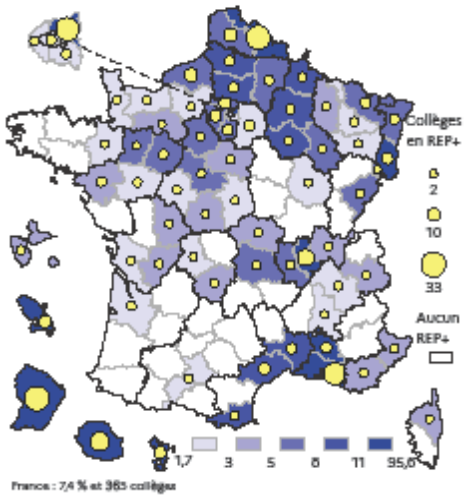
	Écoles			Collèges		
	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)
REP	4 111	622 564	12,5	732	375 868	14,4
REP+	2 447	442 839	8,1	365	192 461	7,3
EP	6 558	1 065 403	20,6	1 097	568 329	21,7

Note : Ce tableau est actualisé tous les ans dans *Repères et références statistiques*, DEPP.
Champ : France, écoles et collèges du secteur public.
Lecture : 4 111 écoles sont en REP, accueillant 622 564 élèves, soit 12,5 % des écoliers du secteur public. 732 collèges sont en REP, accueillant 375 868 collégiens, soit 14,4 % 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 2025



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 2025 (en %)

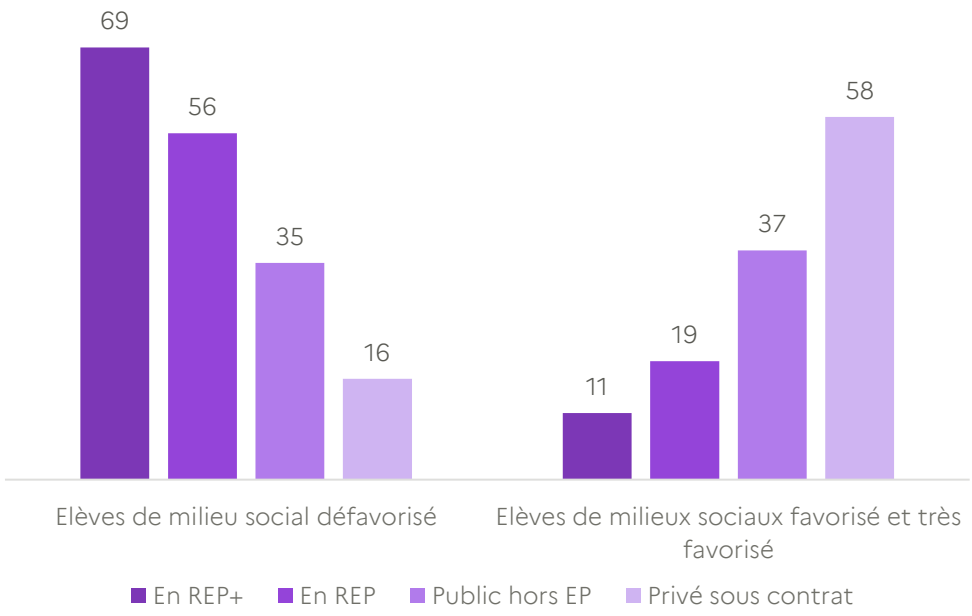
	Collégiens en éducation prioritaire (%)			Collégiens hors éducation prioritaire (%)		
	en REP+	en REP	Total EP	dans le public	dans le privé	Total hors EP
Collégiens habitant en QPV	31	30	62	29	10	38
Collégiens n'habitant pas en QPV	2	8	11	66	23	89
Ensemble	5	11	16	62	22	84

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 : À la rentrée 2025, 31 % 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 16 % dans les collèges privés sous contrat (**Figure 7**).

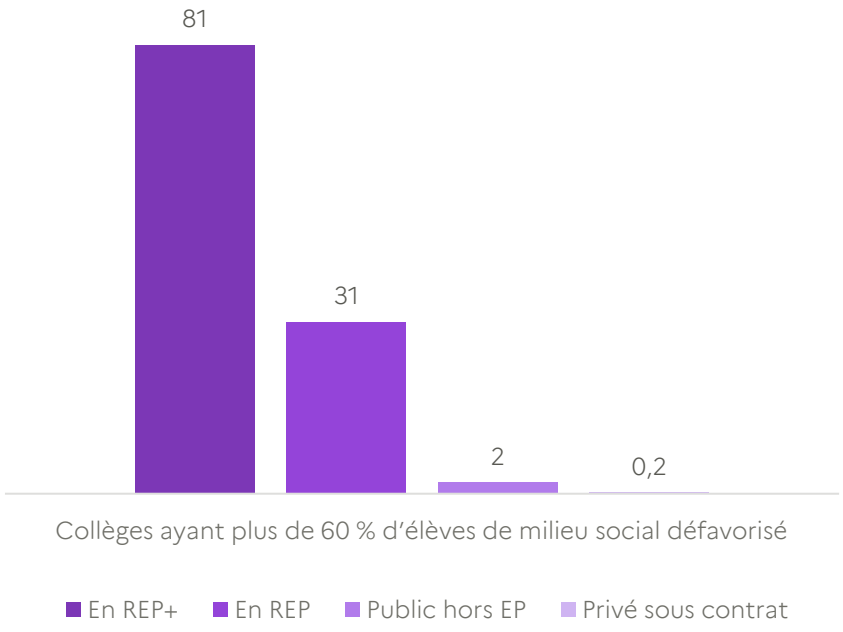
FIGURE 7 • Origine sociale des élèves à la rentrée 2025 (en %)



Champ : France, collèges des secteurs public et privé sous contrat
Lecture : À la rentrée 2025, 69 % des élèves de collèges REP+ sont de milieu social défavorisé ; 11 % 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, 81 % des collèges en REP+ et 31 % 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 2025 (en %)



Champ : France, collèges des secteurs public et privé sous contrat
Lecture : À la rentrée 2025, 81 % 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

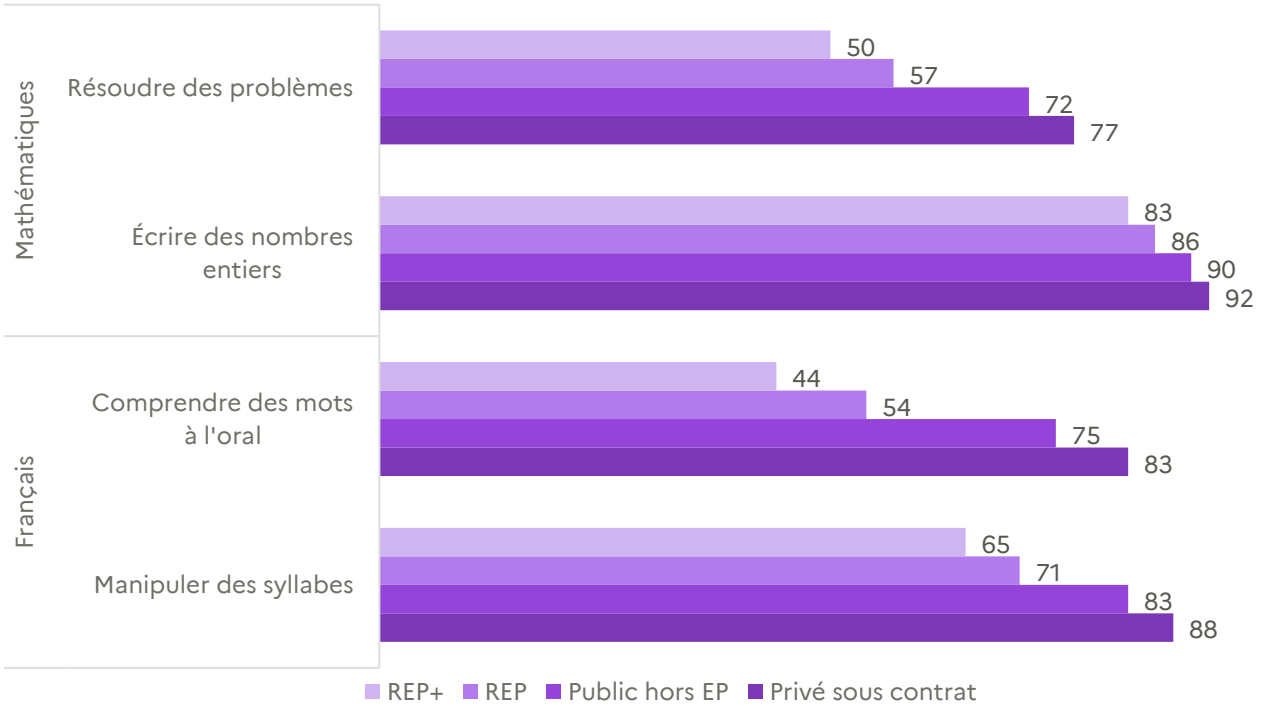
Les écoliers en éducation prioritaire sont plus souvent en difficulté scolaire dès l'entrée en CP

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 2025, la proportion d'élèves qui présentent une maîtrise satisfaisante dans ce domaine est de 75 % dans le secteur public hors EP, contre 54 % en REP et 44 % 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 72 %, contre 57 % en REP et 50 % 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 2025 (en %)



L'état de l'École 2026, DEPP

Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CP.
Lecture : En début de CP, 72 % des élèves accueillis dans une école du public hors EP présentent une maîtrise satisfaisante dans le domaine « résoudre des problèmes » contre 50 % des élèves accueillis dans une école de REP+.
Source : DEPP, Repères CP.

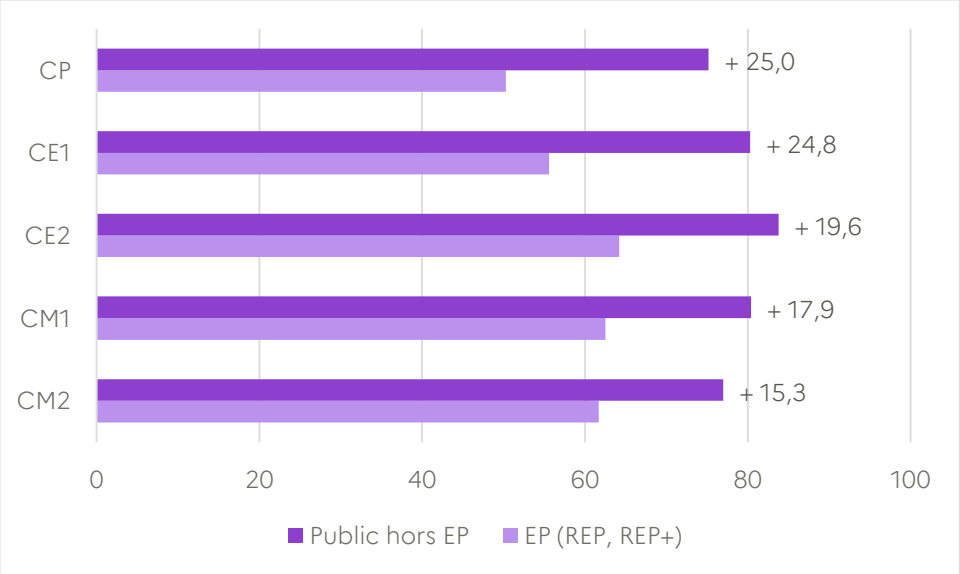
Référence
Evrard, L. et al., 2025, "Évaluations 2025 - Repères CP - Résultats nationaux", Document de travail - série études, n° 2025-E07, DEPP.
.https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/-valuations-2025-rep-res-cp---r-sultats-nationaux-475492.pdf

Une maîtrise des compétences plus faible des écoliers scolarisés en éducation prioritaire

En français, des écarts de performance entre le public hors éducation prioritaire et l'éducation prioritaire plus marqués en compréhension orale du CP au CE2

En 2025, en français, quels que soient le niveau et la compétence évalués, les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP obtiennent des taux de maîtrise satisfaisante supérieurs à ceux scolarisés en EP. Les écarts les plus marqués concernent la compréhension de l'oral du CP au CE2 (respectivement 25,0, 24,8 et 19,6 points de pourcentage), le lexique en CM1 et CM2 (respectivement 20,0 et 19,0 points) et la compréhension de l'écrit en CM2 (21,4 points) (**Figure 11**). À l'inverse, du CE1 au CM2, les écarts les moins prononcés portent sur la compétence « écrire des mots », variant de 8,8 points en CE1 à 11,3 points en CM2. En CP, l'écart est le plus faible pour la compétence « connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent » (7,6 points).

FIGURE 11 • Écarts de performance entre élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et élèves scolarisés en EP pour la compréhension de l'oral du CP au CM2 septembre 2025 (en points de pourcentage)



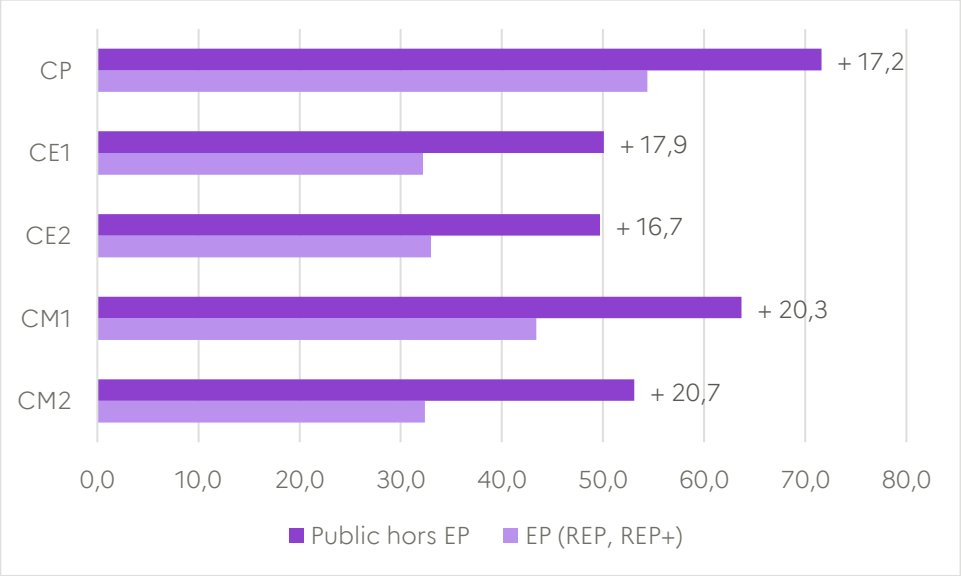
Champ : France, secteur public, élèves de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.
Lecture : En 2025, dans la compétence « comprendre un texte et des phrases à l'oral », en début de CE2, l'écart de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en EP est de 19,6 points de pourcentage.
Source : DEPP, Repères CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.

À tous les niveaux, en mathématiques, des écarts de performance entre les élèves scolarisés en EP et hors EP plus marqués en résolution de problèmes

En 2025 comme les années précédentes, quels que soient le niveau et la compétence évalués, les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP obtiennent des taux de maîtrise satisfaisante supérieurs à ceux scolarisés en EP. Les écarts les plus marqués concernent la résolution de problèmes

pour l'ensemble des niveaux et varient de 16,7 points de pourcentage en CE2 à 20,7 points en CM2 (**Figure 12**).

FIGURE 12 • Écarts de performance entre élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et élèves scolarisés en EP pour la résolution de problèmes du CP au CM2, septembre 2025 (en points de pourcentage)



Champ : France, secteur public, élèves de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.
Lecture : En 2025, dans la compétence résolution de problèmes », en début de CM2, l'écart de performance entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en EP est de 20,7 points de pourcentage.
Note : Les histogrammes présentent la proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante des compétences (au-dessus du seuil 2), dans le secteur public hors éducation prioritaire et en éducation prioritaire. Les chiffres figurant à droite indiquent l'écart de performance entre ces deux groupes, exprimé en points de pourcentage. En raison des arrondis, les écarts peuvent différer de la différence des taux de maîtrise.
Source : DEPP, évaluation Repères CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.

Toutefois, les différences observées entre les élèves de l'EP et ceux hors EP sont à relativiser en raison de la structure sociale moins favorisée de l'EP. À niveau social comparable, des différences de taux de maîtrise apparaissent selon le type de commune. Par exemple, les élèves scolarisés dans des écoles dont l'IPS est compris entre 95 et 105 ont un taux de maîtrise de la compétence « résoudre des problèmes » plus élevé lorsqu'ils sont scolarisés dans des communes « rurales éloignées » que dans des communes « urbaines très denses ». L'écart de taux de maîtrise satisfaisante varie de 6,9 points pour le CE2 à 13,4 points pour le CP, au bénéfice des élèves scolarisés dans des communes rurales.

Références

Evrard L., Giraudeau-Barthet H., Loi M., Mathieu M., Mellet C., Rojas Rubio L., Bourgeois C., Conceicao P., Desclaux J., Magnino L., Le Breton S., 2026, "Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en français", Note d'Information, n° 26-18, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-18

Evrard L., Giraudeau-Barthet H., Loi M., Mathieu M., Mellet C., Rojas Rubio L., Bourgeois C., Conceicao P., Desclaux J., Magnino L., Le Breton S., DEPP-B5, 2026, "Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en mathématiques", Note d'Information, n° 26-19, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-19

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 • 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 5.
Source : DEPP, enquêtes Cedre.

Référence

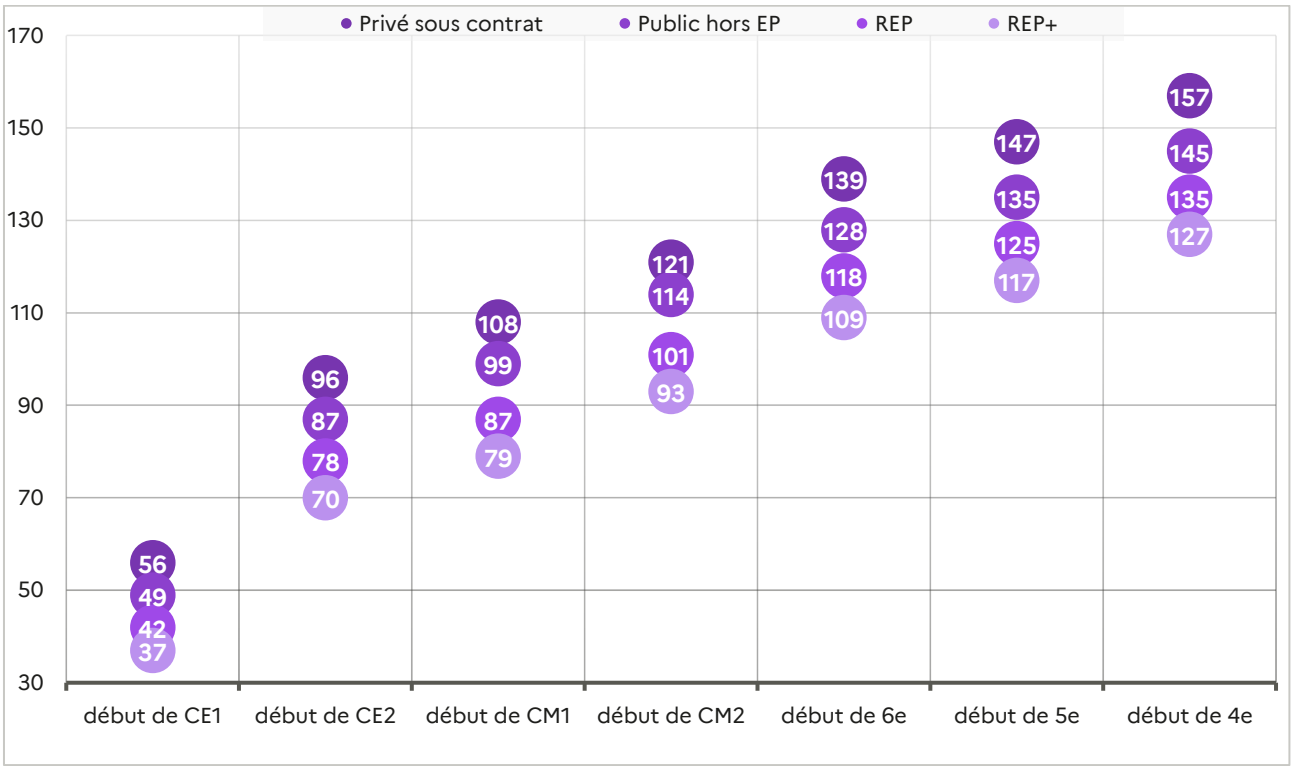
Conceiçao P., Nghiem X., Philbert L., 2025, "Cedre histoire-géographie et enseignement moral et civique : en fin d'école, stabilité des résultats depuis 2006, mais hausse des écarts entre les élèves selon le profil social des écoles", Note d'Information, n° 25-06, DEPP
https://doi.org/10.48464/ni-25-06

Fluence de lecture : des difficultés plus marquées pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire

En septembre 2025, les élèves scolarisés dans les écoles et les établissements publics et privés sous contrat ont participé aux évaluations nationales et tests de positionnement mis en place par la DEPP : 5,3 millions d'élèves ont ainsi été évalués en fluence de lecture, depuis le début de CE1 jusqu'au début de quatrième ainsi que les élèves de première année de CAP en deux ans. Les exercices de fluence de lecture visent à évaluer l'automatisation du décodage des mots à travers la vitesse et la précision (nombre d'erreurs) de la lecture à voix haute. Il s'agit de mesurer le nombre de mots correctement lus par un élève en une minute. Ils n'ont pour objectif d'évaluer ni la compréhension du texte, ni l'interprétation orale.

En 2025, les élèves scolarisés dans les écoles et établissements REP et REP+ présentent les plus faibles scores en fluence. La proportion d'élèves appartenant au groupe de maîtrise satisfaisante y est également la plus faible (**FIGURE 16**).

FIGURE 16 • Scores moyens des élèves par secteur de scolarisation en fluence en 2025



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de CE1 à 4ème.
Lecture : Les élèves de CE1 scolarisés dans les établissements privés sous contrat obtiennent un score moyen de 56 mots lus correctement par minute, contre 37 mots pour ceux inscrits dans les établissements REP+, 42 mots dans les établissements REP et 49 mots dans les établissements publics hors EP...
Source : DEPP, DEPP, évaluations nationales exhaustives de 2025.

À l'école, en début de CE1, le score moyen des élèves scolarisés dans le secteur public hors EP est de 49 mots lus correctement, contre 37 mots en REP+, soit un écart de 12 mots, qui est le plus faible écart de score moyen observé entre ces deux secteurs d'enseignement. L'écart de score moyen maximal entre le public hors EP et le REP+ se situe aux niveaux CM2 (écart de 21 mots) et CM1 (écart de 20 mots).

En début de CE1 et de CE2, l'écart de proportion d'élèves dans le groupe de maîtrise satisfaisante est le plus faible entre les élèves scolarisés dans des établissements du secteur public hors EP et les élèves scolarisés dans des établissements REP+ avec un écart de 16 points : respectivement 68,4 % et 52,1 % en CE1 et 68,7 % et 52,6 % en CE2. L'écart le plus élevé (20,9 points) se situe en début de CM1.

À partir de l'entrée au collège, les écarts de score moyen se stabilisent autour de 18 et 19 mots : en début de sixième, les élèves scolarisés dans les établissements publics hors EP ont un score de 128 mots, contre 109 mots pour les élèves accueillis en REP+. L'écart de score moyen entre les élèves scolarisés dans les établissements du secteur public hors EP et ceux scolarisés dans les établissements REP+ varie peu entre le CE2 et la quatrième : il s'établit entre 17 et 21 mots selon les niveaux. Ces écarts de score entre les secteurs de scolarisation se retrouvent dans les proportions d'élèves appartenant aux différents groupes de maîtrise : en début de quatrième, 38,5 % des élèves scolarisés dans les établissements REP+ relèvent du groupe de maîtrise satisfaisante, 45,3 % des élèves scolarisés dans le secteur REP et 55,9 % des élèves des établissements publics hors EP. Ils sont 68,8 % dans le secteur privé sous contrat, soit un écart de 12,9 points entre le secteur privé sous contrat et le secteur public hors EP et un écart de 17,4 points entre le secteur public hors EP et les établissements REP+.

Ces résultats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis. La DEPP a élaboré un indice de position sociale (IPS) qui permet de rendre compte du niveau social des écoles et des établissements. Au niveau national, ceci permet de répartir les élèves en quatre groupes, de ceux appartenant aux 25 % des écoles et établissements les moins favorisés socialement (groupe d'IPS 1) à ceux appartenant aux 25 % des écoles et établissements les plus favorisés socialement

(groupe d'IPS 4). Les élèves des écoles et établissements appartenant au groupe d'IPS 1 ont des résultats inférieurs à ceux des élèves des écoles et établissements du groupe d'IPS 4, quel que soit le niveau scolaire considéré : plus l'IPS est faible, plus la proportion d'élèves appartenant aux groupes « à besoins » et « fragile » est élevée. Par exemple, en quatrième, le score moyen des élèves scolarisés dans des établissements appartenant au groupe d'IPS 1 est de 133 mots et 33,7 % de ces élèves se trouvent dans le groupe de maîtrise « à besoins ». À l'inverse, 13,5 % des élèves scolarisés dans des établissements appartenant au groupe d'IPS 4 sont dans le groupe de maîtrise « à besoins » et le score moyen en fluence est de 156 mots.

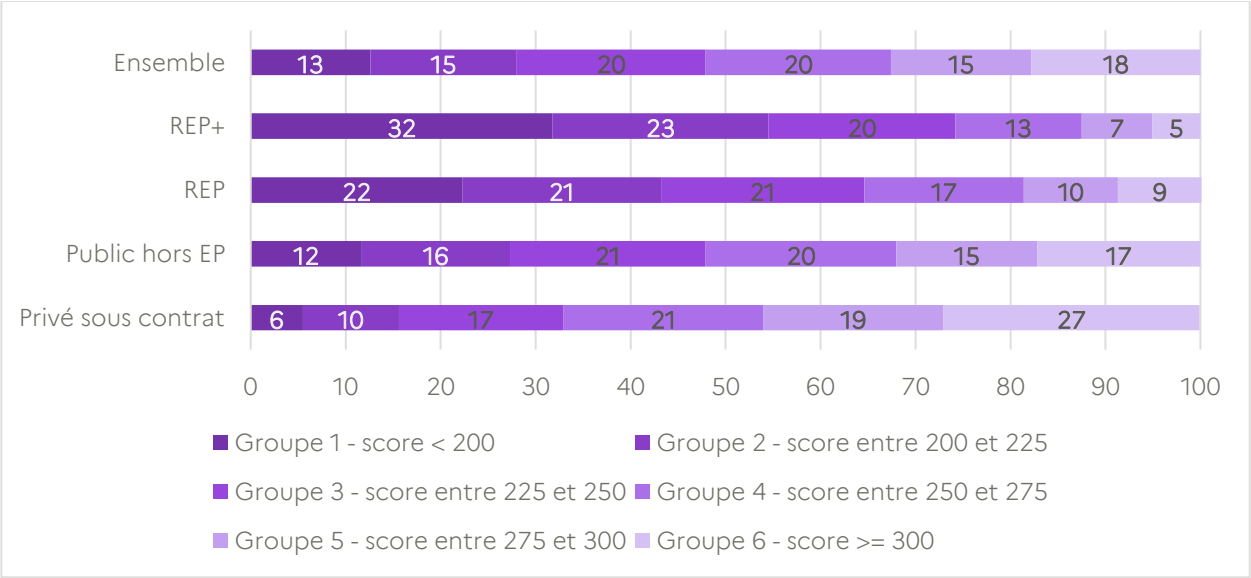
Référence
Aïcha M'Bafoumou, Marina Hick, 2026, "Fluence de lecture : une dynamique d'apprentissage plus forte à l'école qu'au collège", Note d'Information, n° 26-31, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-31

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 2025, 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 4 % de ceux qui entrent dans un collège public hors éducation prioritaire.

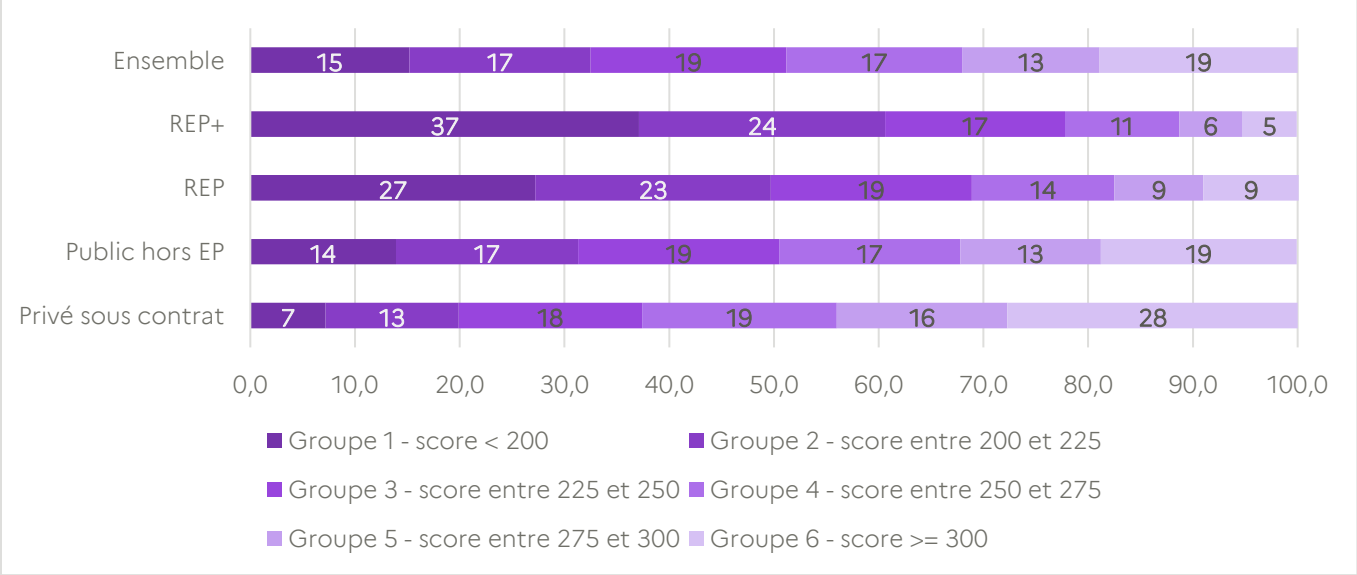
En début de sixième, les élèves accueillis dans les collèges en éducation prioritaire ont des difficultés particulièrement marquées. En effet, **la proportion d'élèves dans les groupes les plus faibles (groupes 1 et 2) est supérieure de 16 points en français et de 18 points en mathématiques, chez les 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 17** et **Figure 18**).

FIGURE 17 • Répartition des élèves dans les groupes en français par lieu de scolarisation à l'évaluation exhaustive nationale de début de sixième 2025 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème.
Lecture : 13 % 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 2025.

FIGURE 18 • Répartition des élèves dans les groupes en mathématiques par lieu de scolarisation à l'évaluation exhaustive nationale de début de sixième 2025 (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 2025.

Les disparités de performance sont très marquées selon le profil social de l'établissement. Dans les collèges les plus favorisés socialement, le score moyen à la rentrée 2025 est de 279 points, soit 47 points de plus que dans les collèges les moins favorisés. De même, 46,6 % des élèves des collèges les moins favorisés appartiennent aux groupes les moins performants, contre 13,0 % des élèves des collèges les plus favorisés (soit un écart de 33,6 points entre les collèges les plus et les moins favorisés).

Référence
Ballereau M.-A., et al., 2025, "Évaluations de début de sixième 2025 - Résultats", Document de travail - série études, n° 2025-E12, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/-valuations-de-d-but-sixi-me-2025---r-sultats-475471.pdf

Les élèves de sixième scolarisés en EP présentent moins souvent une maîtrise satisfaisante aux tests d'aptitude physique

Dans l'objectif de répondre à l'une des Politiques Prioritaires du Gouvernement (PPG) qui fait suite aux 30 minutes d'Activité Physique Quotidienne (APQ) mis en place en 2022 (Note de service du 27-7-2022 portant sur la généralisation des 30 minutes d'APQ à l'école primaire), la DEPP a élaboré un dispositif d'évaluation des aptitudes physiques des élèves entrant en sixième. Les trois tests d'aptitudes physiques disponibles permettent d'évaluer l'endurance (test dit « Luc Léger »), la force musculaire (saut en longueur sans élan) et la vitesse des élèves (30 mètres plat). L'objectif de cette évaluation est de permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'un outil standardisé permettant d'évaluer les aptitudes physiques de chaque élève.

Au test d'endurance, les élèves de l'éducation prioritaire sont nettement moins endurants que les ceux du public hors EP ou du secteur privé sous-contrat

En début d'année scolaire 2025, les élèves de sixième complètent en moyenne entièrement 2,8 paliers au test d'endurance Luc Léger soit un effort de course inférieur à 5 minutes à une vitesse croissante entre 8 et 9,5 km/h. Plus précisément, 18 % des élèves ne parviennent pas à compléter le premier palier du test.

Les résultats enregistrés varient selon le secteur de scolarisation. Les élèves scolarisés dans les établissements privés sous contrat sont en moyenne plus endurants que les élèves du secteur public hors EP (+0,4 palier). Dans le secteur public, les élèves scolarisés hors EP obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les élèves scolarisés en EP (respectivement -0,4 palier pour les REP et -0,8 palier pour les REP+).

Dans le secteur public hors EP, 33,9 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante au test d'endurance, contre 27,0 % en REP et 22,5 % en REP+ (**FIGURE 19**).

Ces résultats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis. Le niveau de maîtrise satisfaisante croît avec le profil social de l'établissement. La part d'élèves avec une maîtrise satisfaisante au test d'endurance s'établit à 25,3 % pour les élèves issus des établissements les moins favorisés (groupe d'IPS 1) contre 43,4 % pour ceux issus des établissements les plus favorisés (groupe d'IPS 5), soit un écart de 18,1 points.

FIGURE 19 • Répartition des élèves dans les groupes de maîtrise au test d'endurance, octobre 2025, en %

	A besoins	Fragile	Satisfaisant
Privé sous contrat	26,4	31,9	41,7
Public hors EP	34,6	31,5	33,9
REP	43,4	29,6	27,0
REP+	50,2	27,3	22,5

Champ : France (+Saint-Barthélemy et Saint-Martin), secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème.
Lecture : Au test d'endurance, 26,4 % des élèves en classe de sixième dans un collège privé sous contrat se situent dans le groupe « À besoins ».
Source : DEPP évaluation des aptitudes physiques en début de sixième.

Au test de vitesse, de faibles écarts en moyenne entre secteurs mais une plus grande hétérogénéité dans l'éducation prioritaire.

Au test de vitesse, les élèves scolarisés hors EP obtiennent, en moyenne, des résultats très légèrement supérieurs à ceux des élèves scolarisés en EP (écart significatif de 0,1 seconde avec les REP et les REP+).

Ces résultats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis. Un quart des élèves scolarisés dans les établissements les plus défavorisés parcourent la distance en 6,5 secondes ou plus, contre 6,2 secondes ou plus pour les élèves scolarisés dans les établissements les plus favorisés.

Si les performances moyennes sont proches, les niveaux de maîtrise varient toutefois selon les secteurs. Dans le secteur public hors EP, 55,8 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante, contre 46,1 % en REP et 45,8 % en REP+ (**FIGURE 20**).

Une fois encore, ces résultats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis. Comme pour les deux autres tests, le niveau de maîtrise satisfaisante en vitesse croît avec le profil social de l'établissement. La part d'élèves présentant une maitrise satisfaisante est de 46,2 % pour les élèves scolarisés dans les établissements les moins favorisés (groupe d'IPS 1) contre 61,4 % pour ceux scolarisés dans les établissements les plus favorisés (groupe d'IPS 5), soit un écart de 15,2 points.

FIGURE 20 • Répartition des élèves dans les groupes de maîtrise au test de vitesse, octobre 2025, en %

	A besoins	Fragile	Satisfaisant
Privé sous contrat	9,4	31,8	58,8
Public hors EP	10,8	33,4	55,8
REP	16,8	37,2	46,1
REP+	17,7	36,5	45,8

Champ : France (+Saint-Barthélemy et Saint-Martin), secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème.
Lecture : Au test d'endurance, 9,4 % des élèves en classe de sixième dans un collège privé sous contrat se situent dans le groupe « À besoins ».
Source : DEPP évaluation des aptitudes physiques en début de sixième.

Parmi les tests d'endurance, de force musculaire et de vitesse, celui d'endurance est celui qui témoigne des plus grands écarts de maîtrise satisfaisante qui peuvent exister entre les élèves scolarisés ou non en EP.

Au test de force musculaire, des écarts persistants mais moins marqués entre les secteurs

Au test de force musculaire en 2025, les élèves de sixième scolarisés hors EP obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les élèves scolarisés en EP (respectivement -2,8 cm pour les REP et -4 cm pour les REP+).

Dans le secteur public hors EP, 45,2 % des élèves présentent une maîtrise satisfaisante au test de force musculaire, contre 40,1 % en REP et 39,5 % en REP+. Les élèves scolarisés dans les établissements privés sous contrat sont 50,4 % à présenter une maîtrise satisfaisante (**FIGURE 21**).

Ces résultats doivent être mis en regard de la structure sociale des publics accueillis : le niveau de maîtrise satisfaisante au test de force musculaire croît avec le profil social de l'établissement. La part d'élèves avec une maîtrise satisfaisante s'établit à 39,1 % pour les élèves scolarisés dans les établissements les moins favorisés (groupe d'IPS 1) contre 52,3 % pour ceux scolarisés dans les établissements les plus favorisés (groupe d'IPS 5), soit un écart de 13,2 points.

FIGURE 21 • Répartition des élèves dans les groupes de maîtrise au test de force musculaire, octobre 2025, en %

	A besoins	Fragile	Satisfaisant
Privé sous contrat	11,2	38,4	50,4
Public hors EP	14,0	40,8	45,2
REP	18,1	41,8	40,1
REP+	20,3	40,1	39,5

Champ : France (+Saint-Barthélemy et Saint-Martin), secteurs public et privé sous contrat, élèves de 6ème.
Lecture : Au test d'endurance, 11,2 % des élèves en classe de sixième dans un collège privé sous contrat se situent dans le groupe « À besoins ».
Source : DEPP évaluation des aptitudes physiques en début de sixième.

Référence

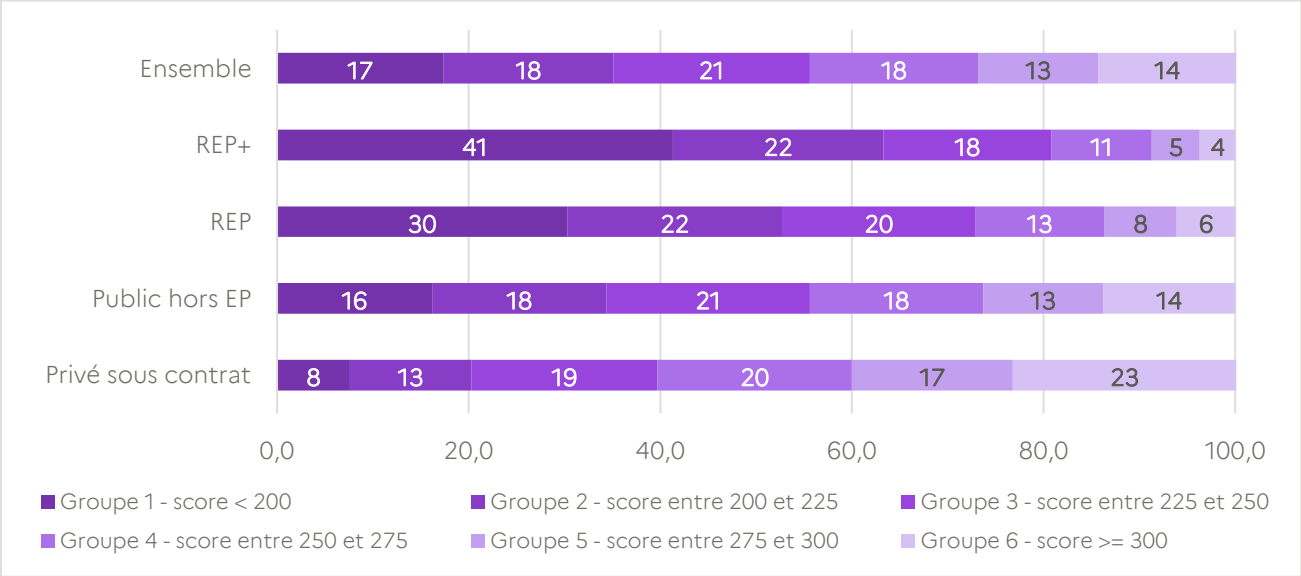
Mayeur-Guillou, A. et al., 2025, "Évaluation des aptitudes physiques – sixième 2025 - Premiers résultats", Document de travail - série études, n° 2026-E03, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/aptitudes_physiques_sixième_2025.pdf

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 225 points, contre 247 points pour ceux scolarisés dans le secteur public hors EP (soit 22 points d'écart). En mathématiques, le score est de 227 points pour les élèves de REP, contre 251 points pour ceux scolarisés dans le public hors EP (soit 24 points d'écart). La part des élèves les moins performants est supérieure de 18,3 points en français et de 20,8 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 36 points en mathématiques. En 2025, 63 % des élèves de REP+ appartiennent aux groupes les moins performants en français et 65 % en mathématiques (respectivement + 29 points et + 32 points par rapport aux élèves scolarisés dans le secteur public hors EP). Cette proportion baisse légèrement en mathématiques entre 2023 à 2025. (**Figure 22** et **FIGURE 23**).

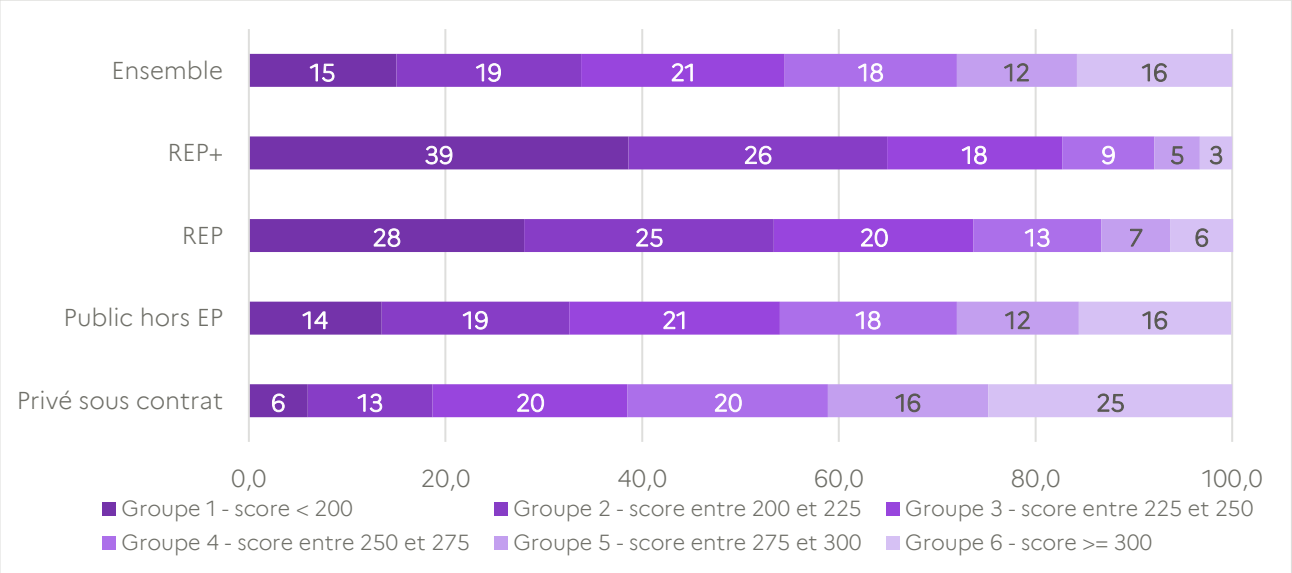
Les disparités de maîtrise sont très marquées selon le profil social de l'établissement. Dans les collèges les plus favorisés socialement, le score moyen à la rentrée 2025 est beaucoup plus élevé en français comme en mathématiques que dans les collèges les moins favorisés.

FIGURE 22 • Répartition des élèves dans les groupes en français aux évaluations de début de quatrième en 2025 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 4ème.
Lecture : En 2024, 14 % 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 23 • Répartition des élèves dans les groupes en mathématiques aux évaluations de début de quatrième en 2025 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 4ème.
Lecture : En 2024, 16 % 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

Euzéby T., et al., 2025, "Évaluations de début de quatrième 2025 – Premiers résultats", Document de travail - série études, n° 2025-E14, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/depp/evaluations-de-debut-de-quatrieme-2025-premiers-resultats-467815

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 24**).

FIGURE 24 • 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 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 25**). 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 25 • 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 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

Les performances en sciences des élèves de troisième sont stables en EP en 2024,

Le dispositif Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), 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 officiels. Renouvelés tous les cinq ou six ans, ces bilans permettent également de répondre à la question de l'évolution du niveau des élèves au fil du temps. Au-delà de la maîtrise des compétences du socle commun, le dispositif Cedre mesure plus finement les savoirs et savoir-faire des élèves, en les positionnant sur une échelle de performance balayant six niveaux de maîtrise, des plus élémentaires aux plus complexes.

En 2024, la baisse du score moyen de sciences se concentre dans les établissements publics hors EP (- 8 points), le score moyen des élèves scolarisés dans les établissements privés ou en EP étant stable par rapport à 2018 (**Figure 26**). Pour rappel, entre 2007 et 2018, le score moyen des élèves avait baissé de 9 points dans le public hors EP et de 18 points dans le privé.

FIGURE 26 • Score moyen et répartition dans les groupes de performance en sciences en fin de collège selon les caractéristiques des élèves (en %)

Année	Secteur de scolarisation	Répartition (en %)	Score moyen	Répartition par groupes de performance (en %)					
				<1	1	2	3	4	5
2018	Public hors EP	65,1	241	4,2	15,4	29,8	29,3	15,6	5,7
	EP*	15,3	212	14,1	25,1	32,5	19,5	6,8	2,1
	Privé sous-contrat	19,6	249	3,0	10,3	27,1	34,0	18,8	6,8
2024	Public hors EP	62,6	**233**	**6,4**	**18,7**	30,8	**27,0**	**12,6**	4,6
	EP*	15,9	209	15,3	27,3	31,3	19,2	5,7	1,3
	Privé sous-contrat	21,6	246	1,5	11,9	31,3	32,6	16,5	6,2

Champ : France hors Mayotte, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème.
Lecture : 65,1 % des élèves sont scolarisés dans le secteur public hors EP. Leur score moyen est de 241. 4,2 % des élèves scolarisés dans ce secteur sont dans le groupe inférieur à 1.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 5. Les détails sont dans la note d'information.
Source : DEPP, compétences en sciences en fin de collège en 2018 et 2024.

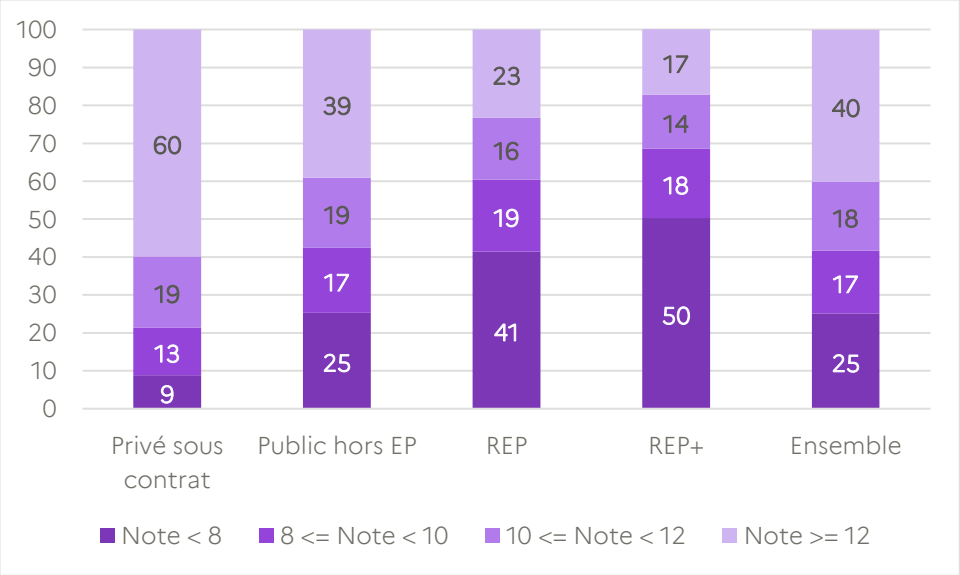
Référence

Blanche V., Edouard S., Jourde C., Pac S., Philbert L., 2026, "Sciences en fin de collège : la baisse des résultats se poursuit en 2024", Note d'Information, n° 26-13, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-13

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 2025, 32 % des élèves des collèges REP+ et 40 % des élèves des REP ont obtenu plus de 10/20 de moyenne à ces épreuves écrites, contre 58 % dans les collèges du secteur public hors éducation prioritaire. 50 % des élèves des collèges REP+ et 41 % des élèves des REP ont obtenu moins de 8/20 aux épreuves écrites, contre 25 % dans le public hors EP (**Figure 27**).

FIGURE 27 • Répartition des élèves selon leurs notes (sur 20) aux épreuves écrites du DNB en juin 2025 (en %)



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de 3ème présent au DNB
Lecture : Dans les collèges en REP+, 50,3 % des élèves ont eu strictement moins de 8 sur 20 aux épreuves écrites du DNB à la session de juin 2025, contre 41,4 % des élèves des collèges en REP, 25,8 % des élèves des collèges publics hors EP, 8,8 % des élèves des collèges privés sous contrat et 25,1 %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 68 %, 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 28**).

FIGURE 28 • 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 29**) 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 29 • 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 sous contrat	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 30**). 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 30 • 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.
Note : Afin de décrire les compétences des élèves avec plus de détails, les élèves sont répartis en six groupes en fonction de leurs performances. Les compétences de chaque groupe sont décrites dans une échelle de performance qui va du groupe <1 au groupe 5. Les détails sont dans la note d'information.
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

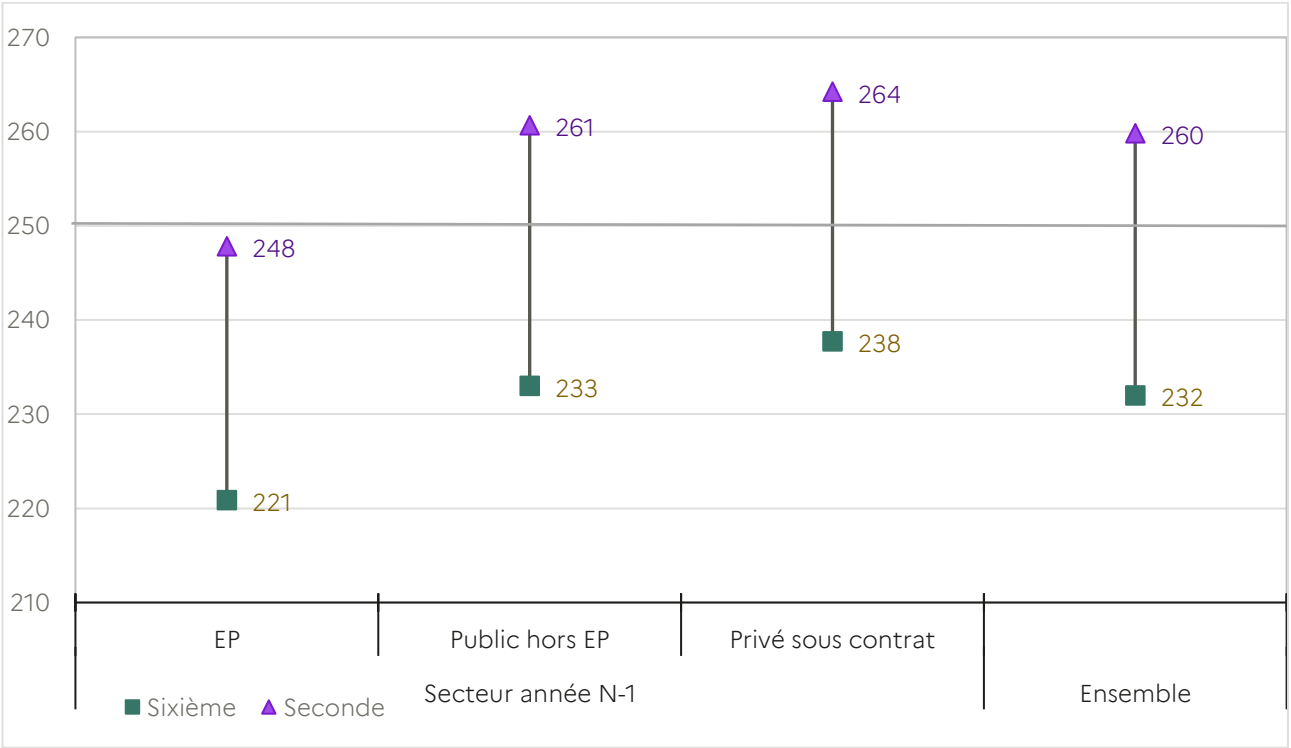
En sixième et seconde, une moins bonne capacité de discernement de l'information en EP, mais un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes

En 2022, la DEPP a organisé pour la première fois une évaluation portant sur l'esprit critique des élèves, à travers leur capacité à distinguer les vraies des fausses informations et leur propension à adhérer à des croyances conspirationnistes. Deux scores ont été calculés à partir des réponses des élèves : un score de discernement et un score d'adhésion. Ces scores sont standardisés pour avoir une moyenne de 250 et un écart-type de 50.

Les élèves de sixième et seconde issus de l'EP ont une moins bonne capacité de discernement de l'information

Le secteur de scolarisation et l'origine sociale jouent un rôle dans la capacité de discernement des élèves. Les élèves scolarisés en CM2 et en troisième (l'année antérieure aux passations) dans les secteurs privés sous contrat et public hors EP obtiennent de meilleurs scores de discernement de l'information que ceux scolarisés en EP. Le secteur de scolarisation est celui de l'année N-1, afin d'observer son effet sur les évaluations passées en début d'année scolaire N. Une fois pris en compte les caractéristiques sociales et les résultats aux évaluations des élèves scolarisés, il n'y a pas de différence significative entre les élèves issus du secteur public hors éducation prioritaire et ceux du secteur privé (**Figure 31**).

FIGURE 31 • Score moyen de discernement selon les caractéristiques des élèves, en sixième et en seconde



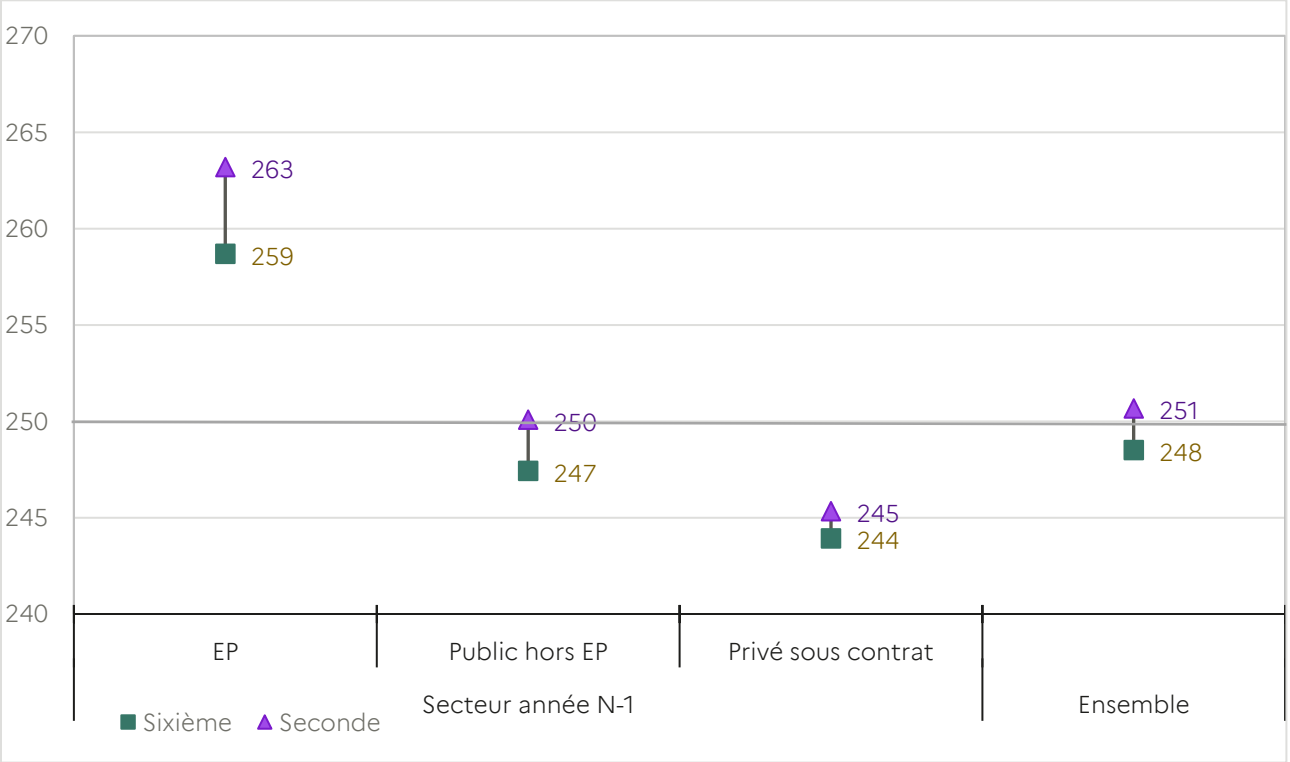
Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de sixième et de seconde.
Lecture : Le score moyen des élèves de sixième scolarisés en éducation prioritaire pendant leur année de CM2 est de 221. Celui des élèves de seconde scolarisés en éducation prioritaire pendant leur année de troisième est de 248.
Note : Le secteur mobilisé dans l'analyse est celui de l'établissement quitté par les élèves à la fin de l'année scolaire (dans lequel les élèves ont généralement passé plusieurs années) plutôt que celui de l'établissement rejoint en septembre.
Source : DEPP, évaluation des compétences relevant de l'esprit critique, septembre 2022.

Les élèves issus d'un milieu social plus favorisé, mesuré par l'IPS, obtiennent en moyenne un meilleur score de discernement. En seconde, le quart des élèves les moins favorisés socialement obtiennent un score moyen de 248, tandis que le quart des élèves les plus favorisés obtiennent en moyenne un score de 271. L'effet du milieu social est significatif mais faible une fois les autres facteurs (niveau scolaire, ruralité…) contrôlés : une augmentation d'un écart-type d'IPS entraîne une augmentation de 3 % d'écart- type de score en capacité de discernement pour les élèves de sixième et de 7 % d'écart-type pour les élèves de seconde.

Les élèves de l'EP ont un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes

Comme pour le discernement de l'information, la propension à l'adhésion aux croyances conspirationnistes est liée au secteur de scolarisation. Les élèves scolarisés en CM2 et en troisième dans les secteurs publics hors EP ou privé sous contrat présentent, toutes choses égales par ailleurs, un niveau d'adhésion significativement plus faible que ceux scolarisés en REP ou REP+ (9 % d'écart-type). En revanche, aucune différence n'est observée entre les élèves du secteur public hors EP et ceux du secteur privé (**Figure 32**).

FIGURE 32 • Score moyen d'adhésion aux pensées conspirationnistes selon les caractéristiques des élèves, en sixième et en seconde



Champ : France, secteurs public et privé sous contrat, élèves de sixième et de seconde.
Lecture : Le score moyen des élèves de sixième scolarisés en éducation prioritaire pendant leur année de CM2 est de 259. Celui des élèves de seconde scolarisés en éducation prioritaire pendant leur année de troisième est de 263.
Source : DEPP, évaluation des compétences relevant de l'esprit critique, septembre 2022.

Référence
Bafoumou A.M., Raffy G., Persem E., Hekmati A., Cassotti M., Ghazi M., Lemaire M., Le Stanc L., Ye S. et Borst G., 2026, "Une meilleure capacité de discernement de l'information en seconde qu'en sixième, mais un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes", Note d'Information, n° 26-10, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-10

↘ 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 33**).

FIGURE 33 • 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	2025	2015	2018	2021	2025	2015	2018	2021	2025
Petite section	23,3	22,9	22,2	21,2	23,4	23,0	22,2	21,2	24,8	24,4	23,4	22,7
Moyenne section	23,6	23,2	22,3	21,0	23,7	23,3	22,2	20,9	25,1	24,7	23,5	22,7
Grande section	23,6	23,2	15,1	14,3	23,7	23,2	18,6	14,2	25,0	24,5	22,9	22,1
Préélémentaire	**23,2**	**22,7**	19,0	17,9	23,4	22,8	20,6	18,0	24,9	24,4	23,2	22,4
CP	21,7	12,7	12,5	12,8	21,8	12,8	12,5	12,8	22,5	22,3	21,4	20,7
CE1	22,6	14,2	12,6	12,9	22,7	21,0	12,8	13,0	23,3	23,2	22,4	21,4
CE2	22,9	21,7	21,2	20,6	23,1	22,2	20,9	20,3	24,0	23,9	23,1	22,3
CM1	23,0	22,0	21,6	21,1	23,3	22,4	21,4	21,0	24,3	24,1	23,5	22,7
CM2	23,1	22,3	21,8	21,2	23,4	22,7	21,7	21,1	24,4	24,3	23,7	22,9
Élémentaire	**22,6**	**17,4**	16,6	16,6	22,8	19,2	16,7	16,7	23,7	23,5	22,8	22,0
Total	22,9	19,2	17,5	17,1	23,0	20,5	18,0	17,1	24,1	23,9	22,9	22,1

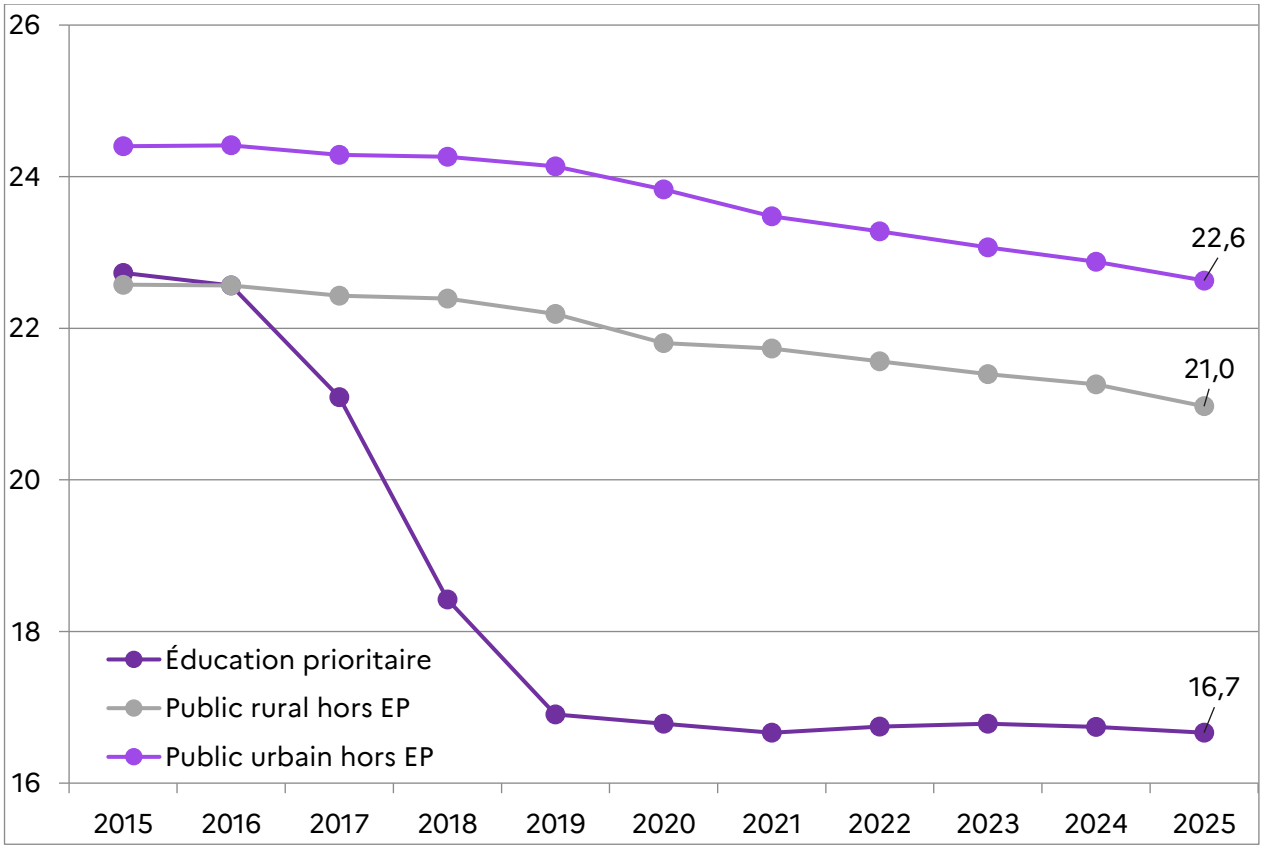
Champ : France, écoles publiques, hors ULIS.
Lecture : À la rentrée 2025, les classes de petite section en REP+ accueillent en moyenne 21,2 élèves..
Source : DEPP, base Diapre.

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 12,8 élèves entre 2015 et 2025.**

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 34**).

FIGURE 34 • Évolution du nombre d'élèves par classe pour les classes de niveau élémentaire



Champ : France, écoles publiques, classes de niveau élémentaire, hors ULIS.
Lecture : À la rentrée 2025, le nombre moyen d'élèves dans les classes de niveau élémentaires des écoles de l'EP est de 16,7.
Source : DEPP, base Diapre.

Référence
Evain F., 2026, "Taille des classes du premier degré : une neuvième année de baisse consécutive dans les écoles publiques", *Note d'Information*, n° 26-01, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-01

Des structures pédagogiques de taille réduite dans les collèges de l'EP

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 23,3 dans les REP et de 26,1 dans les autres collèges publics en 2025-2026.

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+ (19,6) et dans les REP (20,4) que dans les collèges publics hors EP (23,0) en 2025-2026 pour les élèves de niveau collège (hors SEGPA, **Figure 35**).

.

FIGURE 35 • Effectifs d'élèves par structure (E/S) pour les formations en collège à la rentrée 2025

Indicateur	REP+	REP	Éducation prioritaire	Public hors EP	Public	Privé sous-contrat	Ensemble
Nombre d'élèves par structure	19,6	20,4	20,3	23,0	22,3	25,7	**23,1**

Champ : France, collèges des secteurs public et privé sous contrat.
Lecture : Dans les collèges en REP+, le nombre moyen d'élèves par structure est de 19,6 pour les élèves de niveau collège.
Source : DEPP, base Relais, système d'information Scolarité.

Référence

Christensen M., 2026, " Le nombre d'élèves devant un enseignant dans le second degré à la rentrée 2025 : moins d'élèves dans les structures des formations professionnelles", *Note d'Information*, n° 26-38, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-38

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

À la rentrée 2025, 91 % des écoles du premier degré ont au moins une classe multiniveau (**FIGURE 36**) et 65 % des écoles ont au moins la moitié de leurs classes dans ce cas. Les classes multiniveaux représentent 47 % des classes du premier degré et accueillent 48 % des élèves. Les écoles publiques hors EP sont les plus concernées : 55 % de leurs élèves sont en classe multiniveau, contre 44 % dans le privé sous contrat. En EP, le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1 à partir de la rentrée 2017 réduisent les possibilités de mettre en place des classes multiniveaux. Dans les écoles en REP+, 23 % des élèves sont dans une classe multiniveau, soit 4 points de moins que dans les écoles en REP.

FIGURE 36 • 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 avec au moins une classe multiniveau (en %)	Part de classes multiniveaux (en %)	Part d'élèves en classe multiniveau (en %)
Secteur				
Public hors EP	35 835	93,9	56,0	55,2
REP	4 110	82,0	23,9	26,5
REP+	2 447	78,6	20,2	22,8
Privé sous contrat	4 571	87,6	46,2	44,1
Ensemble	**46 963**	**91,5**	**47,4**	**48,3**

Champ : France, écoles publiques et privées sous contrat.
Lecture : Parmi les écoles publiques hors éducation prioritaire, 56,0 % des classes sont multiniveaux, et ces classes accueillent 55,2 % des élèves ; 93,9 % des écoles publiques hors éducation prioritaire ont au moins une classe multiniveau.
Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025.

Si les classes multiniveaux comptent en moyenne 21,9 élèves, contre 21,1 pour les classes à niveau unique, il est toutefois difficile d'en tirer une interprétation définitive (**FIGURE 37**). En effet, cet écart est dû principalement à l'EP, où la grande majorité des classes dédoublées sont à niveau unique. Ces classes étant de taille réduite, elles font mécaniquement baisser le nombre d'élèves par classe moyen des classes à niveau unique en EP.

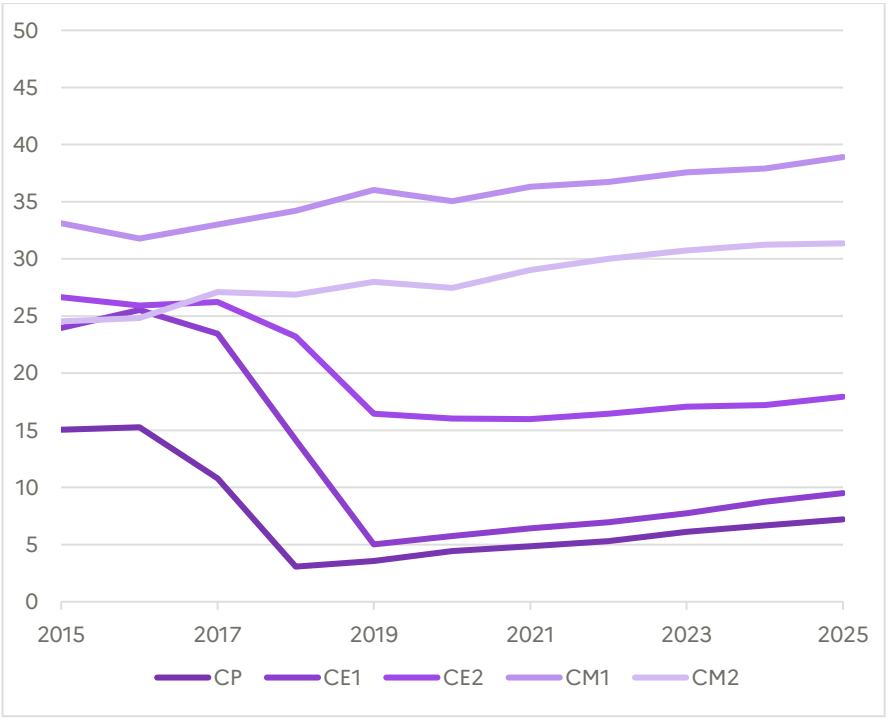
FIGURE 37 • Nombre moyen d'élèves par classe selon le nombre de niveaux dans la classe

Caractéristiques de l'école	Classes à niveau unique	Classes multiniveaux			
		Ensemble	*Deux niveaux*	*Trois niveaux*	*Quatre niveaux ou plus*
Secteur					
Public hors EP	22,7	22,0	*22,3*	*20,9*	*17,3*
REP	16,8	19,2	*19,3*	*18,7*	*13,4*
REP+	16,8	19,5	*19,5*	*20,2*	*11,8*
Privé sous contrat	25,4	23,4	*23,8*	*22,5*	*19,1*
Ensemble	**21,1**	**21,9**	***22,1***	***21,1***	***17,6***

Champ : France, écoles publiques et privées sous contrat.
Lecture : Les classes à niveau unique des écoles publiques hors éducation prioritaire accueillent en moyenne 22,7 élèves par classe.
Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025.

En EP, entre 2015 et 2025, la part d'élèves en classe multiniveau varie selon le niveau (**FIGURE 38**). Les élèves de grande section, CP et CE1, ciblés par la politique du dédoublement des classes, sont moins fréquemment en classe multiniveau qu'en 2015, tandis qu'à l'inverse la scolarisation en classe multiniveau se développe pour les élèves de petite section, CM1 et CM2. Les classes de CE2 semblent quant à elles jouer un rôle de transition entre la classe dédoublée et la classe multiniveau.

FIGURE 38 • Évolution de la part d'élèves de niveau élémentaire en classe multiniveau en EP



Champ : France, écoles publiques et privées sous contrat.
Lecture : Dans les écoles en éducation prioritaire, 33,1 % des élèves de CM1 étaient en classe multiniveau en 2015 ; c'est le cas de 38,9 % d'entre eux en 2025.
Source : DEPP, base Diapre, rentrée 2025.

En EP, la proportion d'élèves dans une classe regroupant la moyenne et la grande section a chuté au cours des cinq dernières années (de 5,2 % à 1,9 %), sous l'effet du dédoublement des classes de grande section en 2020. Les élèves de moyenne section ont dès lors été plus souvent associés à leurs camarades de petite section (de 6,6 % à 9,0 % des élèves).

Référence
Evain F., Marmion V., Loi M., Bilal E. "Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ?", Note d'information n° 26-30, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-30

Les élèves de l'EP progressent surtout en CP et en CE1

De manière générale, au cours du CP et du CE1, une plus forte progression des élèves scolarisés en EP est observée, par rapport aux élèves scolarisés hors EP, à niveau de départ et IPS donnés.

À l'issue de la classe de CP, cet avantage est plus marqué en mathématiques qu'en français, en particulier pour les REP+ des écoles hors DROM (+13 % d'écart-type de score en mathématiques et +5 % en français). En REP, sur ce même champ, ces écarts sont respectivement de +12 % et +8 %. La prise en compte du champ géographique est en effet importante, plus spécifiquement en REP+ où environ un quart des élèves est scolarisé dans les DROM.

Au cours du CE1, c'est en français que les écarts de progression en faveur des élèves de l'EP sont les plus importants. Cependant, cet avantage est moins marqué qu'au cours du CP. À nouveau, les écarts sont plus importants en faveur des REP+ lorsque le champ est restreint à la France hexagonale : +6 % d'écart-type de score en français et +5 % en mathématiques. Sur ce même champ, pour les REP, ces chiffres sont respectivement de +7 % et +3 %. En mathématiques, les écarts (toujours en faveur de l'EP par rapport au hors EP) sont minimes sur l'ensemble du territoire.

Contrairement au CP et au CE1, les écarts de progrès réalisés au cours du CM1 entre les élèves de l'EP et ceux hors EP se révèlent très faibles ou en défaveur des élèves de l'EP. Autrement dit, à IPS et niveau de compétence égal en début de CM1, les élèves de l'EP ont de moins bons résultats en début de CM2 que ceux du secteur hors EP, traduisant une moindre progression des élèves de l'EP par rapport aux élèves hors EP « qui leur ressemblent ».

Référence
Murat F., Rocher T., 2026, "Comment progressent les élèves de l'éducation prioritaire au cours de l'école élémentaire ? Écarts de performances observés entre les élèves de REP+ et de REP et les élèves du secteur public hors éducation prioritaire", Document de travail - série études n° 2026-E02, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/comment-progressent-les-l-ves-de-l-ducation-prioritaire-au-cours-de-l-cole-l-mentaire--478901.pdf

Absence d'effet à long terme de la réduction de la taille de classe en EP sur les performances des élèves pour la première cohorte d'élèves suivie d'un effet croissant pour les cohortes suivantes

La première cohorte d'élèves bénéficiaires de la politique de réduction de la taille des classes en REP+, ont été scolarisés en CP en 2017-2018, en CE1 en 2018-2019 et en 6ème en 2022-2023. Les analyses indiquent que les bénéfices de court terme de la réduction de la taille des classes observés en fin de CP jusqu'en fin de CE1 n'apparaissent plus, à l'entrée de 6ème. En comparant les scores des élèves issus des écoles REP+ à ceux des élèves issus des écoles REP qui n'avaient pas connu le dédoublement, aucune différence statistiquement significative ne s'observe à l'entrée en 6ème, en français comme en mathématiques et sur l'indicateur de confiance des élèves dans leur réussite en 6ème.

En intégrant de nouvelles cohortes aux analyses d'impact de long terme de la politique de la réduction de la taille de classe, les résultats font apparaître un effet de la politique sur les scores en mathématiques à l'entrée en 6ème qui croît nettement d'une cohorte à l'autre : de 0,036 écart-type pour la deuxième cohorte entrée au collège en septembre 2023 à 0,070 écart-type pour la troisième cohorte entrée au collège en septembre 2024. Un effet plus modeste de la politique (mais statistiquement significatif) est observé sur l'indicateur de confiance des élèves dans leur réussite en 6ème à partir de la deuxième cohorte d'élèves bénéficiaires. Aucun effet significatif et durable n'est en revanche détecté sur les scores en français à l'entrée au collège, quel que soit le groupe de comparaison retenu.

L'effet sur les compétences en mathématiques reste toutefois plus faible que celui documenté par l'évaluation de court terme, qui avait mesuré des gains de 0,12 écart-type en fin de CE1. Une partie de cet écart peut s'expliquer par la mobilité des élèves entre le CP et le CM2, qui dilue les groupes de bénéficiaires et de comparaison et atténue mécaniquement les effets estimés. À l'entrée au collège, l'effet réel de la réduction de la taille de classe sur les élèves qui en bénéficient réellement pourrait donc être plus proche des estimations de court terme que ne le suggèrent les résultats rapportés ici, qui constituent une borne inférieure de cet effet.

L'absence d'effet pour la première cohorte suivie d'un effet croissant pour les cohortes suivantes sont cohérents avec une explication liée à des processus d'appropriation de la réforme qui ne sont pas immédiats. La première année de mise en œuvre (2017-2018) a été marquée par des contraintes matérielles et des modalités d'application hétérogènes (IGÉSR, 2023), et l'évaluation de court terme avait déjà noté que les enseignants n'avaient pas systématiquement modifié leurs pratiques pédagogiques durant cette période initiale (Andreu et al., 2021). Ce même décalage temporel se retrouve d'ailleurs sur la confiance en soi des élèves à l'entrée au collège : un effet faible, mais statistiquement significatif, n'apparaît qu'à partir de la deuxième cohorte, ce qui va dans le sens d'une réforme dont les effets se consolident à mesure que les dynamiques d'appropriation se mettent en place.

Cette explication par l'adaptation progressive des pratiques rend cependant mal compte, à elle seule, de l'absence d'effet en français, dans la mesure où les deux matières sont généralement enseignées par les mêmes professeurs des écoles. Une piste possible tient davantage à la nature des apprentissages propres à chaque discipline qu'à des différences dans la mise en œuvre de la réforme selon la matière. Un constat bien documenté dans la littérature en éducation est que les compétences en mathématiques se construisent davantage pendant le temps scolaire, tandis que les compétences en lecture et en langage continuent de se développer en dehors de l'école, portées par les lectures, les échanges et l'exposition au langage dans l'environnement familial (Downey, von Hippel & Broh, 2004). Dans cette perspective, une intervention centrée sur l'école, comme la réduction de la taille des classes, dispose de davantage de marge pour influencer spécifiquement les résultats en mathématiques, les apprentissages en français étant déjà façonnés de manière substantielle par l'environnement familial, ce qui peut en partie atténuer l'effet d'une intervention

se limitant au cadre scolaire. Cet élément peut contribuer à expliquer pourquoi un effet durable apparaît en mathématiques, mais pas en français, à mesure que la réforme s'installe.

Références

El Bah F., 2026, "Les effets à long terme de la réduction de la taille de classe en éducation prioritaire sur les performances des élèves - Analyse sur la première cohorte d'élèves bénéficiaires", Document de travail - série études, n° 2026-E01, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/les-effets-long-terme-de-la-r-duction-de-la-taille-de-classe-en-ducation-prioritaire-sur-les-performances-des-l-ves-478865.pdf

El Bah F., 2026, "Les effets à long terme de la réduction de la taille de classe en éducation prioritaire sur les performances des élèves - Analyse sur les trois premières cohortes bénéficiaires", Document de travail - série études, n° 2026-E18, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/depp/les-effets-long-terme-de-la-reduction-de-la-taille-de-classe-en-education-prioritaire-sur-les-506212

↘ 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 39**). 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 39 • Enseignants des écoles et des collèges publics affectés en éducation prioritaire à la rentrée 2024

	Avec au moins 1 affectation en REP		Avec au moins 1 affectation en REP+		Avec au moins 1 affectation en REP ou REP+	
	Effectifs	Part sur les enseignants (%)	Effectifs	Part sur les enseignants (%)	Effectifs	Part sur les enseignants (%)
Corps du premier degré	45 271	14,9	30 753	10,1	76 024	25,0
Femmes	38 408	14,6	25 070	9,5	63 478	24,2
Hommes	6 863	16,6	5 683	13,7	12 546	30,3
Non-titulaires	2 081	24,9	1 281	15,3	3 362	40,2
Corps du second degré en collège	24 824	15,5	14 147	8,8	38 971	24,4
Femmes	14 851	14,5	7 968	7,8	22 819	22,3
Hommes	9 973	17,2	6 179	10,7	16 152	27,9
Professeurs agrégés et de chaire supérieure	1 593	13,9	848	7,4	2 441	21,3
Professeurs certifiés	17 786	15,0	10 020	8,5	27 806	23,5
PEPS	2 738	15,8	1 538	8,9	4 276	24,6
Autres titulaires, y compris PLP	101	18,0	56	10,0	157	28,0
Non-titulaires	2 606	21,0	1 685	13,6	4 291	34,6

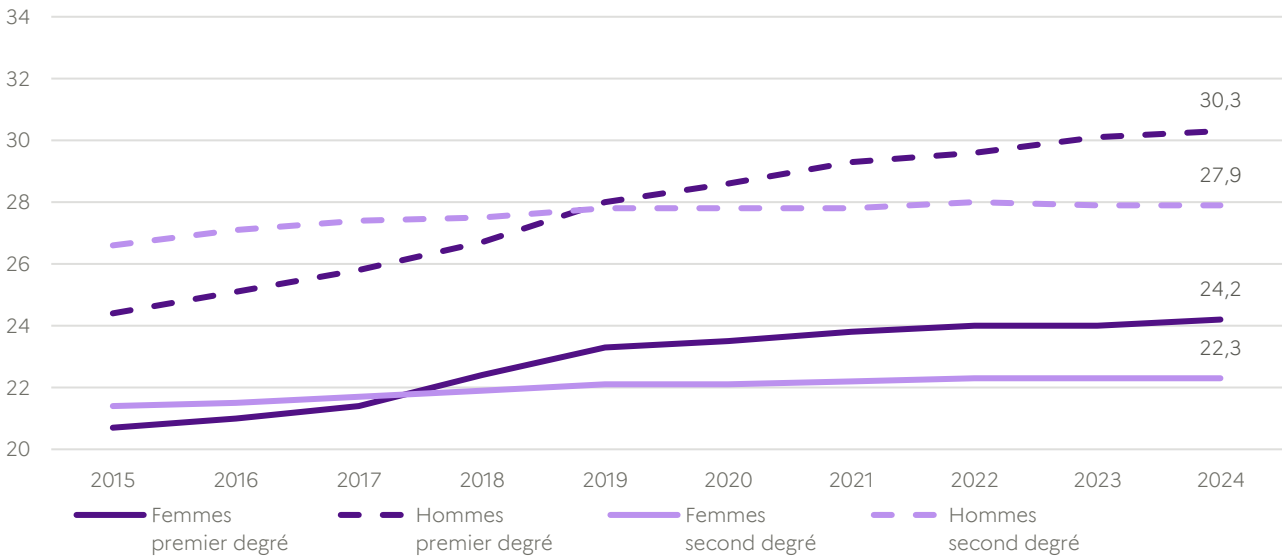
Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement.
Lecture : 45 271 professeurs des écoles ou instituteurs ont au moins une affectation dans un établissement en REP. Cela représente 14,9 % de l'ensemble des professeurs des écoles ou instituteurs en mission d'enseignement.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

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 2024. 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 40**) que dans le second degré (autour de + 1 point).

FIGURE 40 • 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 : 30,3% des hommes enseignants du premier degré sont affectés en éducation prioritaire (REP ou REP+) à la rentrée 2024. Ce taux est de 24,2% chez les femmes.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

Les établissements en éducation prioritaire accueillent relativement plus de jeunes enseignants que les autres établissements (**Figure 41**). L'âge médian des enseignants en éducation prioritaire est de 42 ans dans le premier degré et de 41 ans dans le second degré. Hors dispositif d'éducation prioritaire, l'âge médian est de 45 ans dans le premier degré et de 47 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.

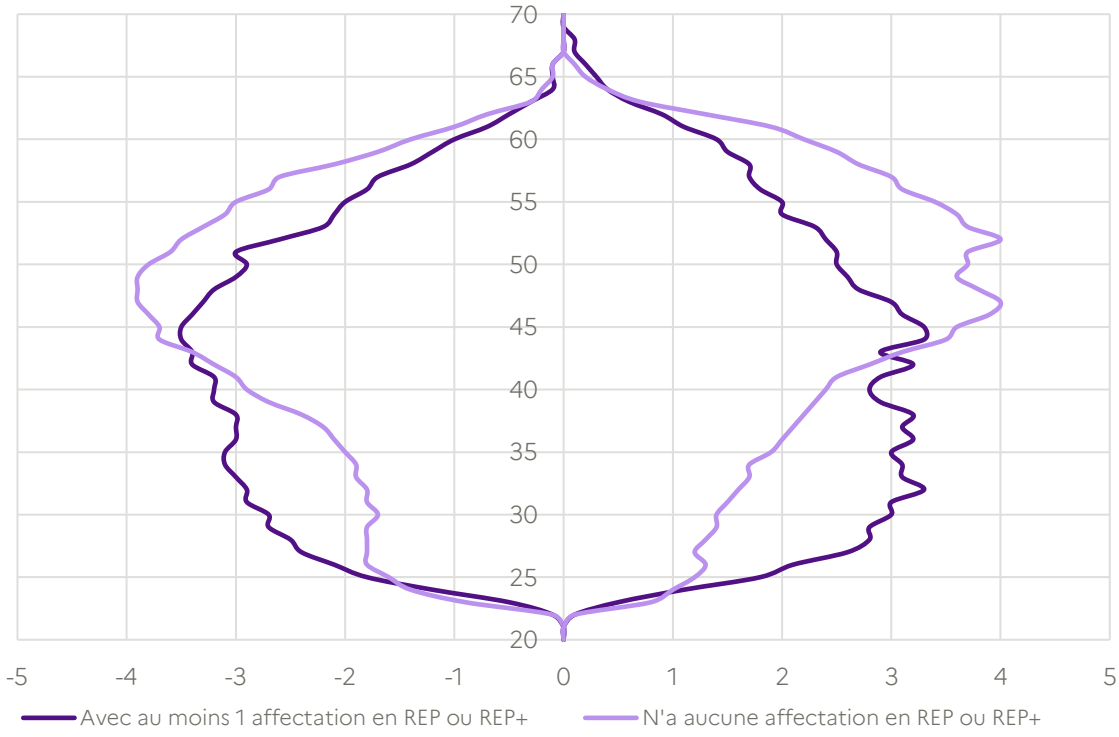
FIGURE 41 • Pyramide des âges des enseignants du premier degré et en collège, pour le secteur public, en et hors éducation prioritaire (en %)

Premier degré :
Age moyen des enseignants :
- avec au moins 1 affectation en REP ou REP+ : 41,5 ans
- n'a aucune affectation en REP ou REP+ : 44,0 ans

Age médian des enseignants :
- avec au moins 1 affectation en REP ou REP+ : 42 ans
- n'a aucune affectation en REP ou REP+ : 45 ans

Second degré en collège :
Age moyen des enseignants :
- avec au moins 1 affectation en REP ou REP+ : 41,7 ans
- n'a aucune affectation en REP ou REP+ : 45,8 ans

Age médian des enseignants :
- avec au moins 1 affectation en REP ou REP+ : 41 ans
- n'a aucune affectation en REP ou REP+ : 47 ans



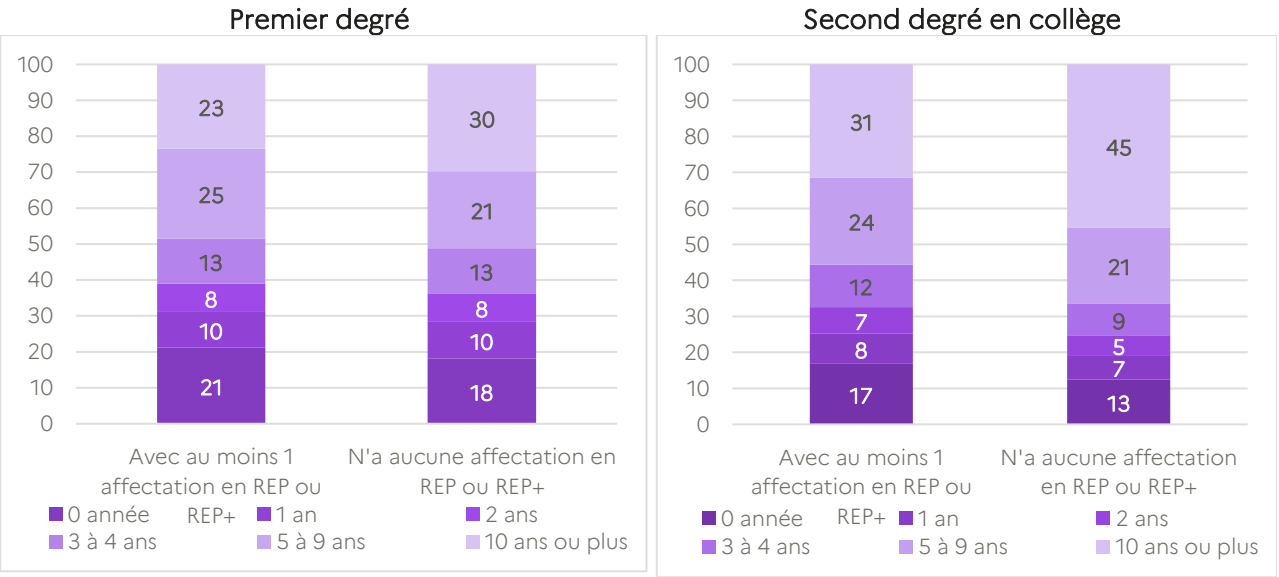
Champ : France, secteur public, personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires, en mission d'enseignement, en activité et rémunérés au 30 novembre 2024.
Lecture : Dans le premier degré, 2,7 % des enseignants qui ont une affectation en REP ou en REP+ ont 30 ans. 1,7 % des enseignants qui n'ont aucune affectation en REP ou en REP+ ont 30 ans.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

De façon similaire, 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 39 % lorsqu'ils sont en éducation prioritaire. Elle est de 36 % lorsqu'ils sont hors éducation prioritaire (**Figure 42**).

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 42 • 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 : A la rentrée 2024, 17 % des enseignants en collège avec au moins une affectation dans un établissement en REP ou REP+ effectuent leur première année dans leur établissement. C'est le cas de 13 % des enseignants en collège qui n'ont pas d'affectation en EP.
Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

Référence

DEPP (Eva Baradji, Caroline Caron, Marion Defresne, Mélanie Drégoir, Hugues Faucon, Pascaline Feuillet, Salah Idmachiche, Marie Lebaudy, Émilie Radé, Catherine Valette), « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, », octobre 2025, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2024-2025-475342.pdf

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 10 % d'heures d'enseignement non assurées, dont 8 % en raison du non-remplacement des enseignants. Les établissements plus favorisés ont un peu moins d'heures d'enseignement non assurées pour cause de non-remplacement des enseignants (7 %).

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 10 % d'heures d'enseignement non assurées, contre 9 % pour les collèges hors EP (**Figure 43**).

FIGURE 43 • Proportion d'heures d'enseignement non assurées dans les collèges selon l'appartenance à l'éducation prioritaire en 2024-2025 (en %)

Heures d'enseignement non assuré en raison :	Collèges en EP (en %)	Collèges hors EP (en %)
De la fermeture totale de l'établissement	2	2
Du non remplacement des enseignants	9	8
dont non-remplacement des enseignants absents pour fonctionnement du système	*2*	*2*
dont non-remplacement des enseignants absents pour formation	*1*	*1*
dont non-remplacement des enseignants absents pour raisons individuelles	*5*	*5*
Ensemble des heures d'enseignement non assuré	10	9

Champ : France, établissements publics du second degré.
Lecture : Au cours de l'année scolaire 2024-2025, en moyenne, 2 % 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, 2026, "La part du temps d'enseignement non assuré dans les établissements publics du second degré en 2024-2025", Note d'Information, n° 26-14, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-14

Plus d'heures supplémentaires pour les enseignants en EP

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 2025 est de 18,5 heures dont 1,7 heure supplémentaire annualisée (HSA). 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 17,6 heures en moyenne, 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 18,6 heures (**Figure 44**). 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 19,5 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 44 • Service hebdomadaire habituel, en moyenne pour les enseignants des établissements du second degré à la rentrée 2025 (1)

	Effectifs	Heures d'enseignement	Autres activités (2)	Heures de pondération	Service hebdomadaire total (3)	*dont heures supplémentaires annualisées*
Collèges	**218 389**	**17,7**	**0,7**	**0,1**	**18,5**	**1,4**
dont : REP+	*14 913*	*17,1*	*0,8*	*1,6*	*19,5*	1,8
REP	*26 179*	*18,1*	*0,7*	*0,0*	*18,8*	1,4
hors EP	*177 297*	*17,7*	*0,6*	*0,0*	*18,3*	1,3
Segpa	8 667	19,5	0,2	0,2	20,0	0,8
Formations générales et technologiques en lycée	120 740	16,9	0,3	1,0	18,2	1,8
Formations professionnelles en lycée	75 488	19,0	0,3	0,1	19,4	2,1
Ensemble second degré	**423 284**	**17,7**	**0,5**	**0,4**	**18,6**	**1,6**

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 : À la rentrée 2025, les enseignantes des établissements du second degré ont un service hebdomadaire moyen de 18,5 heures qui se décompose en 17,7 heures devant élèves, 0,5 heure dans une autre activité et 0,4 heure de pondération. Dans ce service, il y a 1,6 HSA.
Source : DEPP, bases Relais.

Dans les collèges publics, les enseignants à temps partiel en REP+ sont plus nombreux à faire des HSA (61 % en font) qu'en REP (41 %) et hors éducation prioritaire (38 %) (**Figure 45**). 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.

FIGURE 45 • Part d'enseignants à temps partiel faisant des HSA en 2025 en collège public

Niveau d'enseignement	Part d'enseignants à temps partiel faisant des HSA
Formations de niveau collège (y compris Segpa) - Ensemble	39,8%
REP+	61,0%
REP	41,1%
Hors EP	38,3%

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), 39,8 % des enseignants à temps partiel dans le secteur public font des HSA.
Source : DEPP, bases Relais.

Référence
Margot Christensen, 2026, "Le service des enseignants est de 18,5 heures dans les établissements du second degré à la rentrée 2025", Note d'Information, n° 26-28, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-26-28

Un temps de travail similaire hors vacances scolaires quel que soit le secteur et le type d'affectation

Dans le second degré, le temps de travail déclaré des enseignants, en période scolaire est très proche selon que l'enseignant exerce ou non en EP (40 heures en REP et REP+ contre 41 heures pour les enseignants hors EP, **FIGURE 46**). De même, la répartition entre les différents types d'activités (enseignement devant les élèves, préparation des cours et correction des copies ou autres tâches) est comparable entre les deux secteurs. Dans le premier degré, les écarts sont un peu plus marqués que dans le second degré : 42 heures hors EP, 41 heures en REP+ et 40 heures en REP.

Dans le premier comme dans le second degré, la différence porte avant tout sur le nombre d'heures de préparation des cours et de correction des copies. Le nombre moyen de jours travaillés pendant les vacances scolaires varie peu, quel que soit le niveau, entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Dans le premier degré, le temps de travail hebdomadaire moyen est de 42 heures pour les enseignants en affectation définitive et 41 heures pour ceux en affectation provisoire. En ce qui concerne le nombre moyen de jours travaillés pendant les vacances scolaires, l'écart est très net entre les enseignants en affectation provisoire et les autres. Les enseignants en affectation provisoire, souvent en début de carrière,

FIGURE 46 • Temps de travail des enseignants selon les caractéristiques des établissements en 2022-2023

Périodes scolaires (nombre d'heures)	Premier degré				Second degré			
	Nombre d'heures d'enseignement	Nombre d'heures de préparation des cours et correction des copies	Nombre d'heures autres	Total	Nombre d'heures d'enseignement	Nombre d'heures de préparation des cours et correction des copies	Nombre d'heures autres	Total
Hors EP	23,7	12,3	6,2	42,2	19,6	14,8	6,5	40,9
REP	23,6	10,9	5,8	40,3	19,2	14,1	6,8	40,1
REP+	24,1	11,2	5,8	41,1	19,0	13,3	7,3	39,6

Champ : France enseignants du public et du privé sous contrat à temps plein et ayant une mission d'enseignement au sein de l'Éducation.
Note : Les données concernant l'éducation prioritaire portent uniquement sur le premier degré public et les collèges pour le second degré public.
Lecture : En 2022-2023, les enseignants du premier degré dans le secteur public ont déclaré en moyenne 23,7 heures d'enseignement devant les élèves pendant une semaine d'école contre 24,7 dans le privé sous contrat.
Source : Insee, enquête FPE, 2022. DEPP, Panel des personnels issu de BSA, 2022. Traitement DEPP.

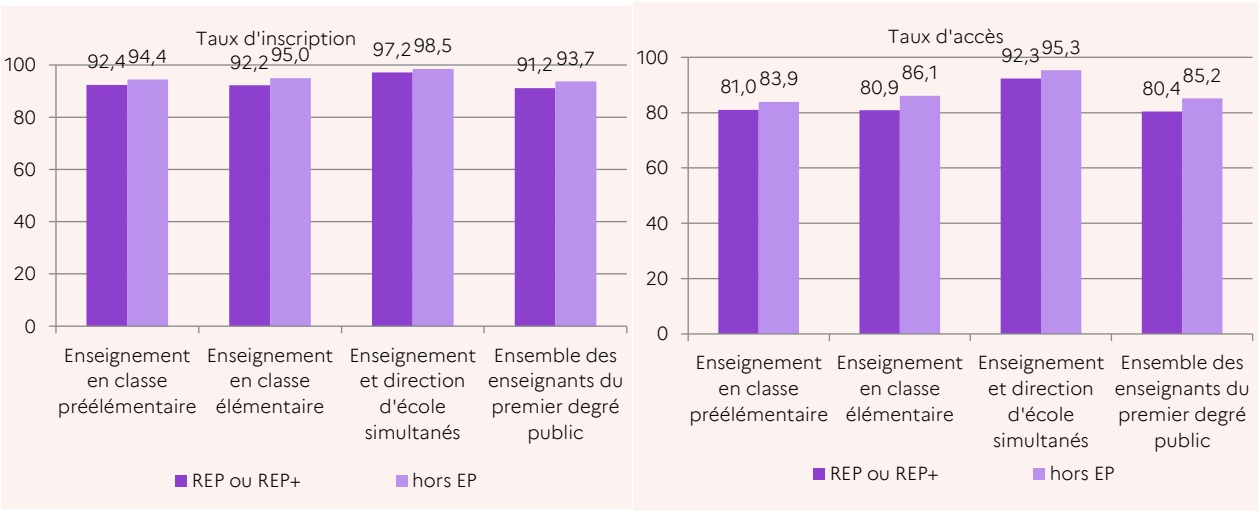
Référence
Idmachiche S., 2025, "Les enseignants déclarent travailler 41 heures 30 en moyenne par semaine hors vacances scolaires", Note d'Information, n° 25-62, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-62

En EP, un accès à la formation plus faible pour les enseignants du premier degré mais plus fort pour ceux du second degré

Un taux d'accès à la formation moins important en EP dans le premier degré

Le taux d'inscription (rapport entre le nombre de personnes inscrites et l'effectif de la population étudiée) et le taux d'accès (rapport entre le nombre de personnes présentes et l'effectif de la population étudiée) des enseignants du premier degré public ayant au moins une affectation en EP à la formation sont inférieurs à ceux des enseignants hors EP (**FIGURE 47**). Ainsi, 80 % des enseignants ayant au moins une affectation en EP ont eu accès à une formation contre 85 % des autres. C'est pour les enseignants en classe que l'écart est le plus important (5 points).

FIGURE 47 • Taux d'inscription et taux d'accès à la formation des enseignants du premier degré public, selon l'affectation en éducation prioritaire (en %)

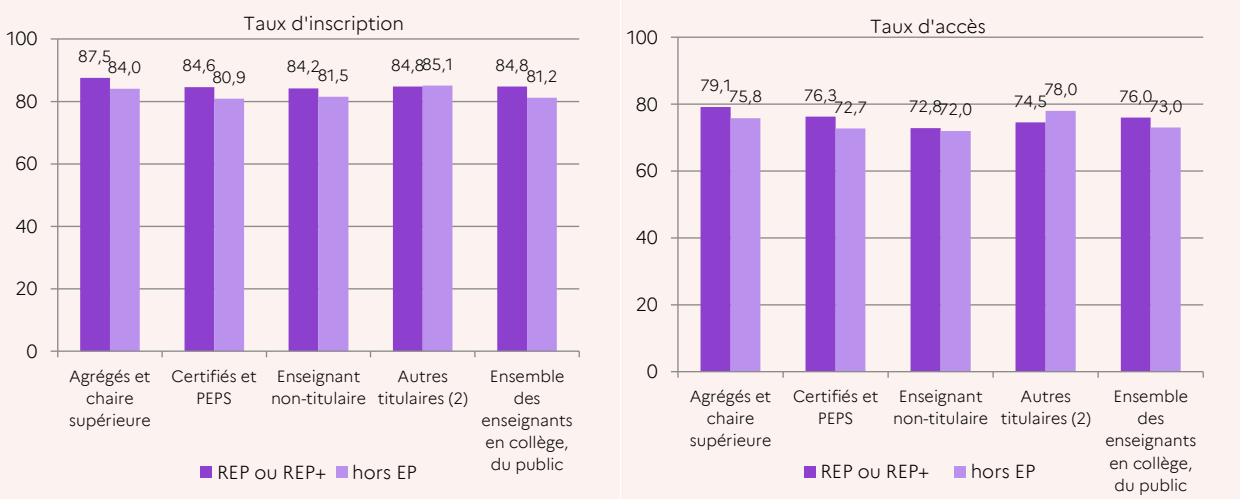


Champ : France, personnes en mission d'enseignement dans le premier degré, titulaires ou non titulaires, dans le secteur public, en activité et rémunérées au 30 novembre 2023.
Lecture : En 2023-2024, 91,2 % des enseignants du premier degré public en éducation prioritaire se sont inscrit à une formation, contre 93,7 % hors éducation prioritaire.
Note : Enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire.
Source : GAIA, année scolaire 2023-2024, traitement DEPP. DEPP, Panel des personnels issu de BSA.

Un taux d'accès à la formation plus important en EP dans le second degré

Les enseignants en collège public ayant au moins une affectation en EP ont un taux d'inscription supérieur de 4 points à ceux hors EP (**FIGURE 48**). Le taux d'accès est également à l'avantage des enseignants en EP (76 % contre 73 %). C'est l'inverse de ce qui est observé dans le premier degré.

FIGURE 48 • Taux d'inscription à la formation des enseignants en collège public, selon l'affectation en éducation prioritaire (en %)



Champ : France, personnes en mission d'enseignement dans le second degré, titulaires ou non titulaires, dans le secteur public, en activité et rémunérées au 30 novembre 2023.
Lecture : En 2023-2024, 84,8 % des enseignants du collège public en éducation prioritaire se sont inscrit à une formation, 81,2 % hors éducation prioritaire.
Note : Enseignants ayant au moins une affectation en éducation prioritaire ; y compris les enseignants PLP
Source : GAIA, année scolaire 2023-2024, traitement DEPP. DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2024.

Référence

DEPP (Eva Baradji, Caroline Caron, Marion Defresne, Mélanie Drégoir, Hugues Faucon, Pascaline Feuillet, Salah Idmachiche, Marie Lebaudy, Émilie Radé, Catherine Valette), « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, », octobre 2025, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2024-2025-475342.pdf

Un peu plus de congés de maladie ordinaire en EP mais autant de congés pour accident du travail ou maladie professionnelle

Les enseignants en EP sont un peu plus en congé de maladie ordinaire, mais les durées d'absence moyennes sont équivalentes

La part des enseignants qui exercent dans une école ou un collège en EP et ayant eu au moins un congé pour maladie ordinaire est plus élevée que leurs homologues d'autres écoles et collèges publics : 2 points de plus dans les écoles, 4 points de plus dans les collèges (**FIGURE 50**). Les écarts entre secteur sont similaires pour les femmes et les hommes. Cela se vérifie également sur les enseignants de moins de 30 ans dans les collèges, mais pas dans le premier degré où la proportion est équivalente chez les moins de 30 ans. La durée moyenne rapportée aux seuls enseignants ayant eu au moins un congé est sensiblement la même chez les enseignants en EP et hors EP, que ce soit dans les écoles (0,4 jour d'écart) ou dans les collèges (0,3 jour d'écart).

La proportion d'enseignants ayant eu au moins un congé long au cours de l'année 2023-2024, est plus faible dans les écoles ou les collèges en EP. Il en va de même pour la durée. Ceci s'explique par la structure par âge : si on se restreint aux moins de 30 ans, aucun écart n'est constaté. En effet, la population enseignante dans les réseaux d'éducation prioritaire est relativement plus jeune.

FIGURE 49 • Congés de maladie ordinaire (CMO) et congés longs des enseignants du secteur public selon l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire

				CMO		Congé long	
				Hors EP	EP	Hors EP	EP
Proportion d'agents ayant eu au moins un congé (en %)	Écoles	Femmes	Moins de 30 ans	59,3	59,2	0,6	0,4
			Total	49,5	52,1	2,6	1,3
		Hommes	Moins de 30 ans	48,7	46,8	0,4	0,0
			Total	37,2	40,0	2,0	1,0
		Total	**Moins de 30 ans**	**58,1**	**57,6**	**0,6**	**0,4**
			Total	**47,8**	**49,9**	**2,5**	**1,2**
	Collèges	Femmes	Moins de 30 ans	55,5	59,7	0,5	0,6
			Total	53,3	58,6	1,8	1,4
		Hommes	Moins de 30 ans	40,2	44,3	0,2	0,2
			Total	40,7	45,4	1,2	0,8
		Total	**Moins de 30 ans**	**49,4**	**53,5**	**0,4**	**0,4**
			Total	**49,1**	**53,2**	**1,6**	**1,2**
Durée cumulée moyenne des congés rapportée à l'ensemble des agents ayant pris au moins le congé concerné (en jours)	Écoles	Femmes	Moins de 30 ans	18,7	19,2	279,9	251,7
			Total	19,2	19,0	272,4	249,7
		Hommes	Moins de 30 ans	14,9	14,8	285,9	
			Total	17,4	16,2	277,5	249,1
		Total	**Moins de 30 ans**	**18,4**	**18,7**	**280,4**	**251,7**
			Total	**19,0**	**18,6**	**273,0**	**249,6**
	Collèges	Femmes	Moins de 30 ans	16,5	18,0	300,0	284,2
			Total	18,6	19,3	280,1	262,0
		Hommes	Moins de 30 ans	13,5	13,9	247,4	291,5
			Total	16,4	16,5	268,6	243,0
		Total	**Moins de 30 ans**	**15,5**	**16,6**	**289,5**	**285,4**
			Total	**18,0**	**18,3**	**277,2**	**256,5**

Champ : France, CMO et congés longs au cours de l'année 2023-2024 des personnels des corps enseignants des écoles et collèges du secteur public (titulaires et non-titulaires) de l'éducation nationale en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.
Lecture : Au cours de l'année scolaire 2023-2024, les enseignants de collèges publics en éducation prioritaire, ayant pris au moins un CMO, ont été absents 18 jours.
Champ : DEPP, Base statistique des congés de novembre 2024.

La part d'agents arrêtés pour accident du travail ou maladie professionnelle est équivalente en EP et hors EP mais avec des durées d'arrêts différentes

La proportion d'agents arrêtés au moins une fois au cours de l'année scolaire 2023-2024 pour accident du travail ou maladie professionnelle (ATMP) est similaire en EP et hors EP, et entre écoles et collèges : autour de 1 % en moyenne (**FIGURE 50**). Rapportés aux seuls enseignants ayant été arrêtés pour ATMP, les durées moyennes d'arrêt varient en fonction du type d'établissement et de son classement en éducation prioritaire. Dans les écoles, la durée moyenne d'arrêt est plus élevée pour les enseignants hors éducation prioritaire, avec 69 jours contre 55 jours pour ceux en EP. C'est l'inverse dans les collèges : les enseignants en EP ont des arrêts plus longs, avec une moyenne de 60 jours contre 55 jours pour ceux hors EP.

FIGURE 50 • Congés pour accident du travail ou maladie professionnelle (ATMP) des enseignants du secteur public selon l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire

				ATMP	
				Hors EP	EP
Proportion d'agents ayant eu au moins un congé (en %)	Écoles	Femmes	Moins de 30 ans	1,2	1,3
			Total	1,4	1,5
		Hommes	Moins de 30 ans	0,3	1,0
			Total	0,8	0,9
		Total	**Moins de 30 ans**	**1,1**	**1,2**
			Total	**1,3**	**1,4**
	Collèges	Femmes	Moins de 30 ans	0,9	0,9
			Total	1,1	1,4
		Hommes	Moins de 30 ans	0,8	0,6
			Total	1,0	0,9
		Total	**Moins de 30 ans**	**0,8**	**0,8**
			Total	**1,1**	**1,2**
Durée cumulée moyenne des congés rapportée à l'ensemble des agents ayant pris au moins un congé pour ATMP (en jours)	Écoles	Femmes	Moins de 30 ans	33,8	29,6
			Total	67,5	54,5
		Hommes	Moins de 30 ans	45,5	16,8
			Total	81,6	60,4
		Total	**Moins de 30 ans**	**34,2**	**28,3**
			Total	**68,7**	**55,2**
	Collèges	Femmes	Moins de 30 ans	31,2	11,9
			Total	55,8	53,8
		Hommes	Moins de 30 ans	34,2	41,7
			Total	51,4	73,1
		Total	**Moins de 30 ans**	**32,3**	**21,1**
			Total	**54,5**	**59,9**

Champ : France, ATMP au cours de l'année 2023-2024 des personnels des corps enseignants des écoles et collèges du secteur public (titulaires et non-titulaires) de l'éducation nationale en activité et rémunérés au 30 novembre 2023.
Lecture : Pour l'année scolaire 2023-2024, les enseignants de collèges publics en éducation prioritaire et ayant eu au moins un congé ATMP ont été absents 60 jours en moyenne.
Source : DEPP, Base statistique des congés de novembre 2024.

Référence

DEPP (Eva Baradji, Caroline Caron, Marion Defresne, Mélanie Drégoir, Hugues Faucon, Pascaline Feuillet, Salah Idmachiche, Marie Lebaudy, Émilie Radé, Catherine Valette), « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, », octobre 2025, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2024-2025-475342.pdf

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.

Les enseignants des collèges en EP rapportent un climat de classe plus difficile

Au collège, le climat de classe est moins favorable dans le secteur public, en particulier en EP, tandis qu'à l'école élémentaire, on n'observe pas de différences notables entre les secteurs d'enseignement. (**FIGURE 51**).

FIGURE 51 • Description du climat de classe par les enseignants à l'école élémentaire et au collège, selon le secteur d'enseignement (en %)

		Public hors EP		Public EP		Privé sous contrat	
	Niveau d'enseignement	%	IC*	%	IC*	%	IC*
Il y a beaucoup de bruit perturbateur et de désordre.	École élémentaire	17,5	13,8 – 21,1	16,1	12,6 – 19,7	15,6	9,3 – 21,9
	Collège	18,3	15,4 – 21,2	26,3	21,4 – 31,2	15,6	9,5 – 21,7
Je dois attendre longtemps pour que les élèves se calment.	École élémentaire	13,7	10,9 – 16,5	11,7	6,9 – 16,6	9,7	4,6 – 14,7
	Collège	11,2	8,9 – 13,5	18,2	12,1 – 24,4	10,2	6,3 – 14,1
Beaucoup d'élèves ne commencent à travailler que longtemps après le début de la séance.	École élémentaire	9,9	7,0 – 12,9	8,6	5,4 – 11,9	9,1	4,6 – 13,6
	Collège	15,5	12,9 - 18,2	22,0	16,8 – 27,1	10,8	7,1 – 14,5
Je perds beaucoup de temps parce que les élèves interrompent la séance.	École élémentaire	15,5	12,9 – 18,2	22,0	16,8 – 27,1	10,8	7,1 – 14,5
	Collège	21,9	18,1 – 25,7	19,0	14,6 – 23,3	17,2	10,1 – 24,3

Champ : France hors La Réunion et Mayotte, enseignants d'école élémentaire et de collège.
Note : IC : intervalle de confiance à 95 %
Il est demandé aux enseignants de répondre en se référant à une « classe de référence » (voir méthodologie).
Lecture : En France, 17,5 % des enseignants à l'école élémentaire dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP) déclarent que la situation suivante se produit « assez » ou « beaucoup » dans leurs classes : il y a beaucoup de bruit perturbateur et de désordre ; contre 16,1 % dans le secteur public en EP.
Source : DEPP OCDE, Talis. 2024

Les enseignants déclarent consacrer en moyenne 18 % du temps de cours au maintien de la discipline, au collège comme à l'école élémentaire. Au collège, ce taux est plus élevé en éducation prioritaire, avec en moyenne 21 % du temps de cours consacré au maintien de la discipline (**FIGURE 52**).

FIGURE 52 • Répartition moyenne du temps de classe des enseignants à l'école élémentaire et au collège, selon le secteur d'enseignement (en %)

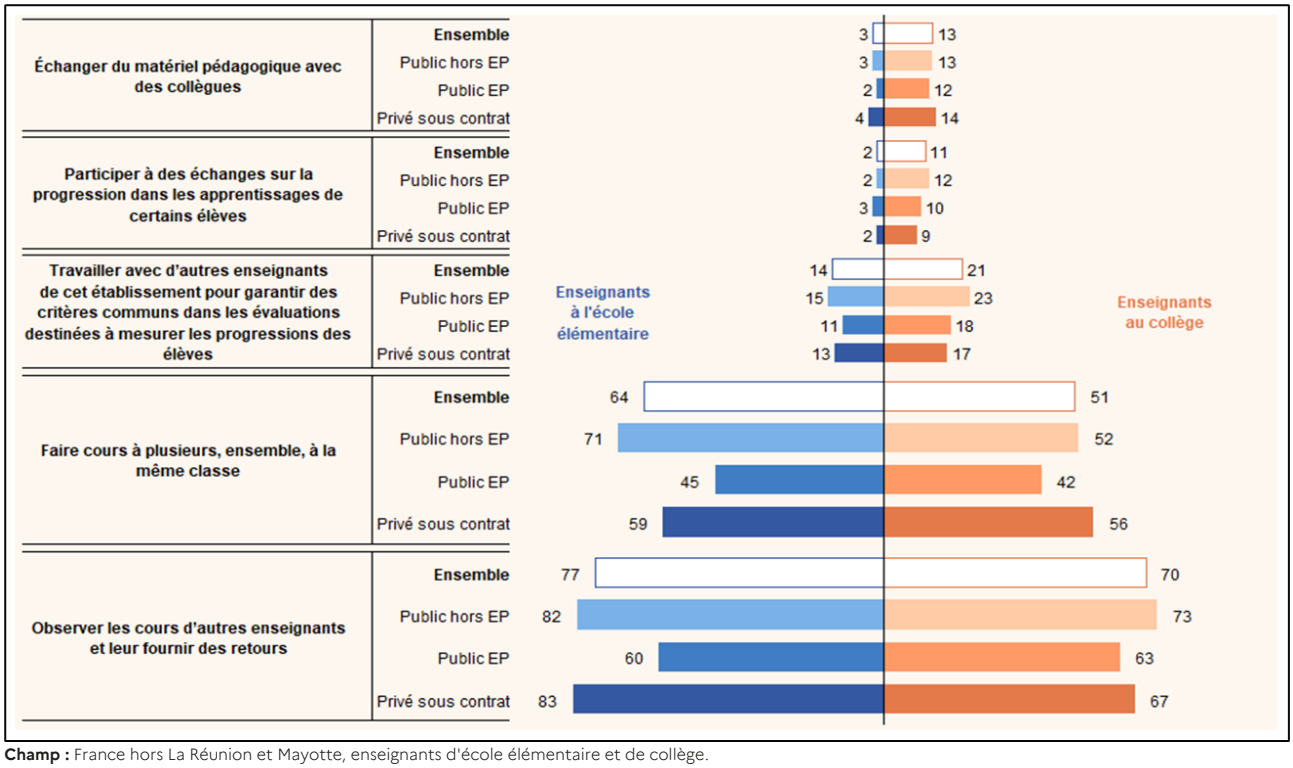
		Public hors EP		Public EP		Privé sous contrat	
	Niveau d'enseignement	%	IC*	%	IC*	%	IC*
Tâches administratives	École élémentaire	8,0	7,4 – 8,6	8,9	8,0 – 9,9	8,4	7,2 – 9,6
	Collège	8,4	7,9 – 8,9	8,7	7,8 – 9,5	8,6	7,6 – 9,6
Maintien de la discipline en classe	École élémentaire	18,3	17,1 – 19,5	18,5	16,5 – 20,4	18,1	15,8 – 20,3
	Collège	17,7	16,5 – 18,9	21,3	18,7 – 23,8	14,9	12,9 – 16,9
Enseignement et apprentissage effectifs	École élémentaire	73,6	72,3 – 75,0	72,6	70,1 – 75,1	73,6	71,0 – 76,3
	Collège	73,4	72,2 – 74,6	69,9	67,3 – 72,6	76,2	73,6 – 78,9

Champ : France hors La Réunion et Mayotte, enseignants d'école élémentaire et de collège.
Note : IC : intervalle de confiance à 95 %
Il est demandé aux enseignants de répondre en se référant à une « classe de référence » (voir méthodologie).
Lecture : En France, la part moyenne du temps des séances que les enseignants à l'école élémentaire dans le secteur public en éducation prioritaire (EP) déclarent consacrer habituellement aux tâches administratives est de 8 %, contre 8,9 % dans le secteur public EP.
Source : DEPP OCDE, Talis. 2024

Des pratiques pédagogiques collaboratives plus fréquentes en éducation prioritaire

Au collège comme à l'école élémentaire, les enseignants de l'EP participent plus fréquemment à des activités collaboratives avec leurs collègues, comme, par exemple faire cours à plusieurs, ensemble, à la même classe (**FIGURE 53**).

FIGURE 53 • Pratiques collaboratives qui ne sont jamais mises en œuvre par les enseignants à l'école élémentaire et au collège, selon le secteur d'enseignement (en %)



Champ : France hors La Réunion et Mayotte, enseignants d'école élémentaire et de collège.
Lecture : En France, 3 % des enseignants à l'école élémentaire déclarent ne « jamais » échanger du matériel pédagogique avec des collègues (3 % dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP), 2 % dans le secteur public EP et 4 % dans le secteur privé sous contrat).
Source : DEPP OCDE, Talis. 2024

Des difficultés des élèves plus marquées en EP, selon les enseignants

Au collège, la proportion d'enseignants à faire état de classes où plus de 10 % des élèves présentent des problèmes de comportement, d'une part, et des difficultés de compréhension de la langue d'instruction, d'autre part, est de 42 % et 28 % respectivement. Ces difficultés se retrouvent davantage dans les collèges ou écoles appartenant à l'EP (**Figure 54**).

FIGURE 54 • Composition des classes : enseignants à l'école élémentaire et au collège qui estiment que plus de 10 % de leurs élèves ont certaines caractéristiques, selon le secteur d'enseignement

		Public hors EP		Public EP		Privé sous contrat	
	Niveau d'enseignement	%	IC*	%	IC*	%	IC*
Élèves ayant des difficultés à comprendre la ou les langues d'enseignement	Collège	25,8	22,9 – 28,7	43,8	39,7 – 47,9	20,3	17,0 – 23,6
	École élémentaire	14,4	10,9 – 17,9	43,8	37,1 – 50,5	11,3	4,0 – 18,6
Élèves en difficulté sur le plan scolaire	Collège	82,7	80,3 – 85,1	92,8	90,1 – 95,5	55,7	51,8 – 59,6
	École élémentaire	75	70,5 – 79,5	90,1	87,2 – 93,0	60	51,4 – 68,6
Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	Collège	49,4	45,7 – 53,1	65	57,9 – 72,1	42,3	36,8 – 47,8
	École élémentaire	49,9	44,8 – 55,0	65,8	59,9 – 71,7	48,7	40,5 – 56,9
Élèves ayant des problèmes de comportement	Collège	41,4	38,1 – 44,7	61,7	53,1 – 70,3	26,2	19,7 – 32,7
	École élémentaire	32,1	28,0 – 36,2	44,6	38,3 – 50,9	34,1	26,1 – 42,1

Champ : France hors La Réunion et Mayotte, enseignants d'école élémentaire et de collège.
Note : IC : intervalle de confiance à 95 %
Lecture : En France, 25,8 % des enseignants au collège dans le secteur public hors éducation prioritaire (EP) rapportent que plus de 10 % de leurs élèves ont des difficultés à comprendre la langue ou les langues d'enseignement, contre 43,8 % dans le secteur public EP.
Source : DEPP OCDE, Talis. 2024

Références

Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N., Voisin C., 2025, "Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024", Note d'Information, n° 25-54, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-54

Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N., Voisin C., 2025, "Les pratiques enseignantes à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024", Note d'Information, n° 25-55, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-55

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

En EP, une sensibilité particulière des pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques

En EP, une approche fréquente de l'aspect cardinal des nombres est particulièrement répandue, qui consiste à proposer aux élèves des situations de la vie quotidienne permettant de découvrir ou stabiliser des connaissances sur le nombre (**FIGURE 55**).

FIGURE 55 • Pratiques professionnelles selon le secteur d'enseignement (en %)

	Public hors EP	EP	Privé sous contrat
Les activités pré-numériques			
"Entraîner les enfants à pointer tous les éléments d'une collection d'objets (sans chercher à dénombrer)	*60,1*	*59,0*	*69,5*
Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	*47,0*	*43,1*	*57,5*
La fonction cardinale des nombres			
Proposer des situations de la vie quotidienne, en lien avec les coins jeux, permettant de découvrir ou stabiliser des connaissances sur le nombre (par exemple, mettre la table pour trois poupées, préparer le matériel pour un atelier) Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	62,9	71,5	63,6
Proposer, en dehors du rituel des présences-absences, de coutes situations ritualisées pour stabiliser la connaissance du nombre associé aux petites quantités (jusqu'au nombre "3") Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	77,1	79,7	84,7
Proposer des situations problèmes de décomposition / recomposition des petites quantités Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	60,0	58,4	68,0
Verbaliser l'itération de l'unité dans les situations de dénombrement (par exemple, "2 et encore 1 font 3" Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	81,9	84,2	75,3
Mettre à la disposition de chaque enfant le matériel manipulable nécessaire pour essayer, chercher sa solution puis la proposer lors de la mise en commun Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	60,2	61,0	66,7
Distinguer les termes de « chiffre », « nombre » et « quantité » Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	53,3	46,0	58,5
La fonction ordinale des nombres			
Utiliser des situations tirées de la vie de classe pour exprimer la notion de position (par exemple, identifier le premier élève du rang) Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	62,0	55,0	71,5
Demander aux élèves de mémoriser des comptines numériques exprimant la notion d'ordre (par exemple, "quand trois poules vont aux champs, la première va devant") Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	52,9 NS	50,1 NS	61,3 ***
Les formes et les grandeurs			
Classement des objets puis des solides selon leur forme Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	61,4 **	65,6 NS	68,9 **
Situations de comparaison perceptive des grandeurs (longueurs, masses, contenances) Fréquences temporelles élevées : "Souvent" ou "Toujours"	36,2 **	36,9 NS	47,1 ***

Champ : France, professeurs en charge des élèves de petite section inclus dans le panel d'élèves initié à la rentrée scolaire 2021.
Lecture : Les professeurs en charge des élèves inclus dans le panel 2021 exerçant en secteur privé sous contrat avec l'État déclarent à 69,5 % entraîner les enfants à pointer tous les éléments d'une collection d'objets (sans chercher à dénombrer), et ce à des fréquences temporelles élevées..
Source : DEPP, panel d'élèves scolarisés en petite section en 2021.

Référence
Roseline Verdon, 2025, "Les pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques à l'école en 2021", Note d'Information, n° 25-50, DEPP..
Roseline Verdon, 2025, "Les pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques à l'école en 2021", Note d'Information, n° 25-50, DEPP.

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. À la rentrée 2025, 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 56**).

FIGURE 56 • Offre de formation dans les collèges à la rentrée 2025 (en %)

	Segpa	ULIS	UPE2A	CHA	Section sportive	Section linguistique	Enseignement du latin et du grec
REP+	50	80	65	13	53	67	72
REP	41	76	43	14	43	68	87
Public hors EP	21	67	17	8	37	62	90
Privé sous contrat	5	27	1	1	18	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 2025, 26 % 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 14 % 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.

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

[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.

↘ D. Le climat scolaire

Les collégiens en EP sont plus absentéistes

Au collège, 4,4 % des élèves en moyenne sont absentéistes au cours de l'année scolaire 2024-2025. Dans les collèges REP ou REP+, cette part s'élève en moyenne à 8,3 %, contre 3,5 % pour les collèges hors EP (**Figure 57**). L'absentéisme est plus marqué pour les collèges en REP+ qu'en REP (11,7 % contre 6,7 %). 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 57 • Proportion d'élèves absentéistes au collège selon appartenance à l'EP, en 2024-2025 (en %)

	Collège	Hors EP	EP	REP	REP+
Septembre	2,2	1,7	4,2	3,1	6,5
Octobre+	2,5	2,0	4,6	3,7	6,5
Novembre	4,0	3,2	7,6	6,2	10,3
Décembre	4,7	3,6	8,8	7,4	11,5
Janvier	5,0	4,0	9,1	7,5	12,4
Février	3,7	2,8	7,6	5,6	12,0
Mars	6,3	4,8	12,2	10,1	16,8
Avril	4,7	3,7	8,8	7,5	11,9
Mai	7,9	6,4	13,9	11,3	19,3
Moyenne	**4,4**	**3,5**	**8,3**	**6,7**	**11,7**

Champ : France, établissements publics du second degré.
Lecture : En septembre 2024, dans l'ensemble des collèges, 2,2 % des élèves sont absentéistes, ils sont 1,7% dans les collèges hors éducation prioritaire et 4,2% dans les collèges en éducation prioritaire.
Source : DEPP, enquête auprès des établissements sur l'absentéisme des élèves.

Référence

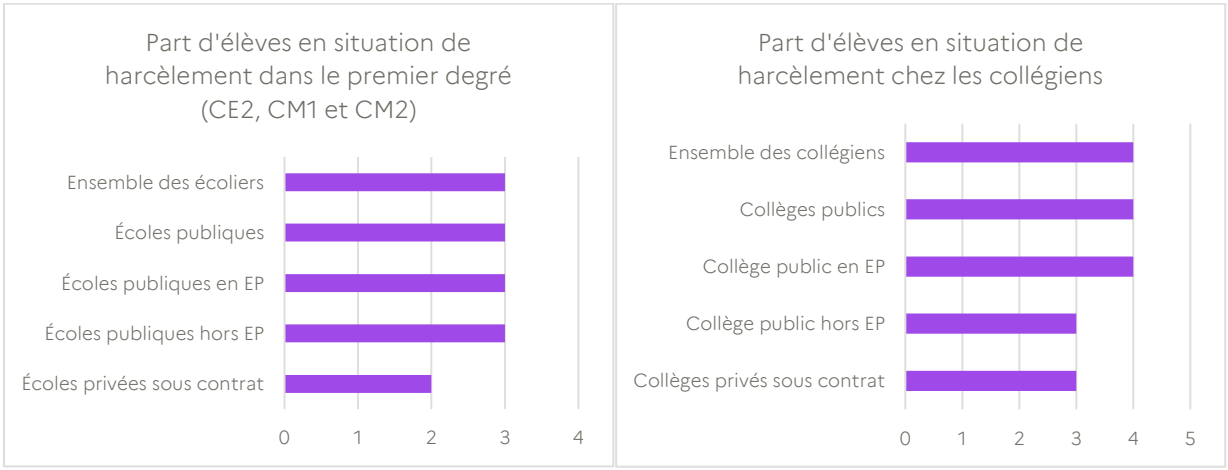
Cristofoli S., 2026, "En 2024-2025, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public", Note d'Information, n° 26-11, DEPP
https://doi.org/10.48464/ni-26-11

Les collégiens de l'EP déclarent moins de situations de harcèlement scolaire

En novembre 2025, lors de la Journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école, tous les élèves en France, du CE2 à la terminale, ont été invités à répondre au questionnaire d'auto-évaluation du harcèlement en milieu scolaire, mis en place en 2023. Un échantillon représentatif des écoles et établissements scolaires a été constitué afin de disposer de statistiques nationales sur les résultats de leurs élèves.

Dans le premier degré, 2 % des élèves du secteur privé sous contrat déclarent une situation de harcèlement scolaire, contre 3 % dans le secteur public. La proportion d'élèves harcelés est de 3 % dans les collèges privés sous contrat, identique à celle du public hors EP et inférieure à celle observée dans les collèges publics de l'EP (4 %, **FIGURE 58**).

FIGURE 58• Part d'élèves en situation de harcèlement (en %)



Champ : France, écoliers (du CE2 au CM2) et collégiens des secteurs public et privé sous contrat.
Lecture : En novembre 2025, 3 % des écoliers peuvent être considérés en situation de harcèlement scolaire.
Note : En 2025, à la suite de la levée de l'anonymat sur la base du volontariat, les statistiques produites ne sont plus comparables aux éditions antérieures
Source : DEPP, baromètre sur le harcèlement en milieu scolaire, novembre 2025.

Référence

Cristofoli S., Marmion V., Traore B., 2026, "Journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école : résultats de la grille d'auto-évaluation des élèves", *Note d'Information*, n° 26-20, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-20

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 59**).

FIGURE 59 • 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 60**).

FIGURE 60 • 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.

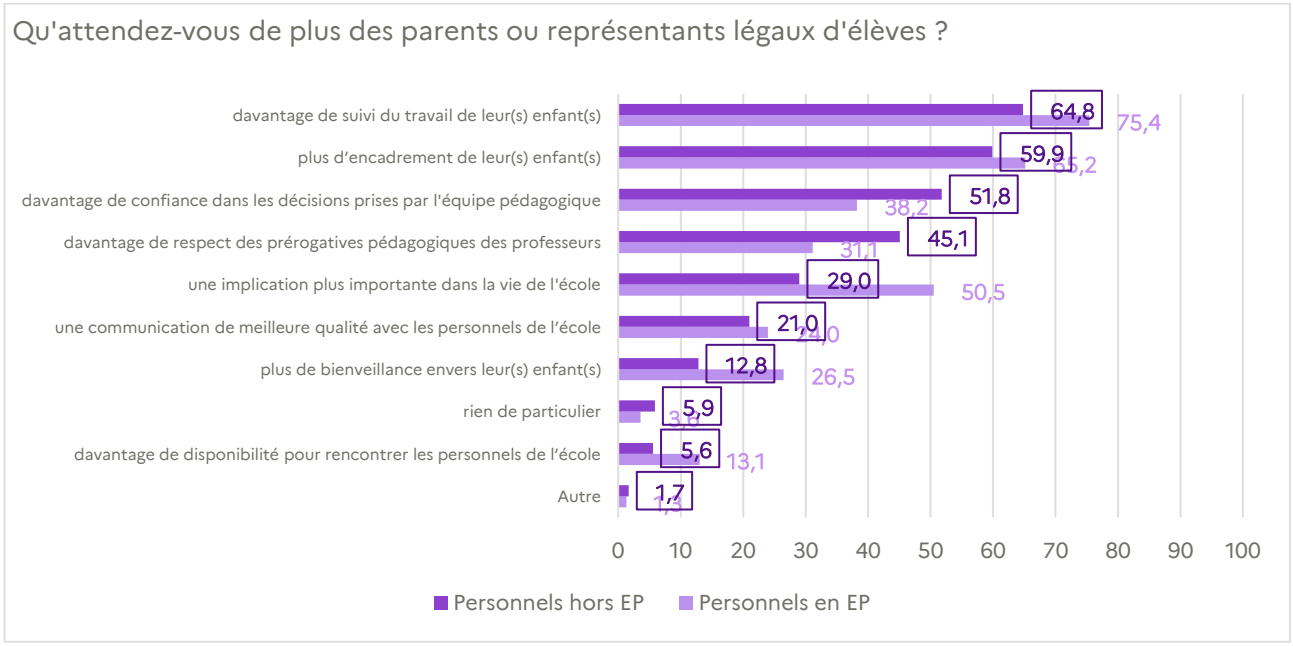
Références

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 61**). 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 61 • 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

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

Les enseignants en EP demandent plus souvent leur mobilité

Les demandes de mobilité des enseignants dépendent peu de leurs caractéristiques personnelles (sexe, enfant à charge) mais davantage de leur situation professionnelle, notamment l'ancienneté dans l'enseignement mais aussi le type de territoire, le secteur ou le degré d'enseignement. Les enseignants les moins satisfaits professionnellement sont plus nombreux à entreprendre une démarche de mobilité et à changer effectivement d'affectation à la rentrée suivante, indépendamment de leur situation professionnelle.
Bien que le taux de demandes de mobilité des enseignants en EP soit plus élevé (17 % contre 14 %), cet écart s'explique par des différences de caractéristiques individuelles, notamment une ancienneté généralement plus faible, et non par leur affectation en éducation prioritaire en tant que telle.

Référence
Azoulay T. ; Radé É., 2025, "Quels enseignants demandent une mobilité ?", Note d'Information, n° 25-56, DEPP.
https://doi.org/10.48464/ni-25-56

Une demande d'AESH plus forte en EP

La mission d'accompagnement des élèves en situation de handicap dépasse le rôle des seuls AESH (accompagnantes d'élèves en situation de handicap), et mobilise donc l'ensemble des personnels des écoles et établissements scolaires. 72 % des personnels en EP estiment manquer de collègues pour assurer l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, incluant les élèves en situation de handicap mais également ceux présentant des troubles de l'apprentissage, une maîtrise insuffisante de la langue française ou des comportements fortement perturbateurs (**FIGURE 62**).

Le manque déclaré de collègues est plus marqué pour les personnels du secteur public, et en particulier de l'EP, que dans le privé sous contrat, avec un écart de plus de 10 points entre leurs déclarations. Cet écart pourrait tenir à un plus grand nombre de personnels sous statut d'AESH ou non pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers ou à de moindres effectifs d'élèves dans ces situations, dans le secteur privé.

FIGURE 62 • Besoins d'accompagnement des personnels des écoles et établissements scolaires déclarant, pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (en %)

	Un nombre insuffisant de collègues	Une formation insuffisante et/ou inadaptée
Public hors EP	69	74
Public EP	72	83
Public REP+	72	78
Privé sous contrat	58	73

Champ : France, hors Mayotte, personnels des écoles et établissements scolaires rémunérés au titre de l'éducation nationale, en activité au 30 novembre 2024,
Lecture : 69 % des personnels des écoles et établissements scolaires publics hors EP estiment avoir des collègues en nombre insuffisant pour l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers
Source : DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de vécu professionnel des personnels des écoles et établissements scolaires, printemps 2025.

C'est en EP que les personnels s'estiment les moins bien préparés à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers (83 % en EP, 78 % en REP+), signalant peut-être un cumul de

difficultés plus fort dans des écoles ou établissements dont le rattachement à l'éducation prioritaire témoigne de contextes sociaux déjà moins favorables à la réussite scolaire des élèves.

Référence

Caron C., Janiaud A., Radé É., 2026, "Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap", Document de travail - série études, n° 2026-E06, DEPP.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/les-conditions-d-exercice-des-accompagnantes-et-accompagnants-d-l-ves-en-situation-de-handicap-481235.pdf

↘ 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

↘ Références des publications de la DEPP

- Azoulay T. ; Radé É., 2025, "Quels enseignants demandent une mobilité ?", Note d'Information, n° 25-56, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-25-56

- Bafoumou A.M., Raffy G., Persem E., Hekmati A., Cassotti M., Ghazi M., Lemaire M., Le Stanc L., Ye S. et Borst G., 2026, "Une meilleure capacité de discernement de l'information en seconde qu'en sixième, mais un niveau comparable d'adhésion aux croyances conspirationnistes", Note d'Information, n° 26-10, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-26-10

- Ballereau M.-A., et al., 2025, "Évaluations de début de sixième 2025 - Résultats", Document de travail - série études, n° 2025-E12, DEPP.
  https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/-valuations-de-d-but-sixi-me-2025---r-sultats-475471.pdf

- Baradji É., Caron C., Defresne M., Drégoir M., Faucon H., Feuillet P., Idmachiche S., Lebaudy M., Radé É., Valette C., « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, », octobre 2025, DEPP.
  https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2024-2025-475342.pdf

- 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

- Blanche V., Edouard S., Jourde C., Pac S., Philbert L., 2026, "Sciences en fin de collège : la baisse des résultats se poursuit en 2024", Note d'Information, n° 26-13, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-26-13

- 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

- Caron C., Janiaud A., Radé É., 2026, "Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap", Document de travail - série études, n° 2026-E06, DEPP.
  https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/les-conditions-d-exercice-des-accompagnantes-et-accompagnants-d-l-ves-en-situation-de-handicap-481235.pdf

- Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N., Voisin C., 2025, "Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024", Note d'Information, n° 25-54, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-25-54

- Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N., Voisin C., 2025, "Les pratiques enseignantes à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024", Note d'Information, n° 25-55, DEPP.
  https://doi.org/10.48464/ni-25-55

- Margot Christensen, 2026, "Le service des enseignants est de 18,5 heures dans les établissements du second degré à la rentrée 2025", Note d'Information, n° 26-28, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-28

- Christensen M., 2026, " Le nombre d'élèves devant un enseignant dans le second degré à la rentrée 2025 : moins d'élèves dans les structures des formations professionnelles", *Note d'Information*, n° 26-38, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-38

- 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

- Cristofoli S., 2026, "En 2024-2025, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public", Note d'Information, n° 26-11, DEPP https://doi.org/10.48464/ni-26-11

- Cristofoli S., Marmion V., Traore B., 2026, "Journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école : résultats de la grille d'auto-évaluation des élèves", *Note d'Information*, n° 26-20, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-20

- El Bah F., 2026, "Les effets à long terme de la réduction de la taille de classe en éducation prioritaire sur les performances des élèves - Analyse sur la première cohorte d'élèves bénéficiaires", Document de travail - série études, n° 2026-E01, DEPP. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/les-effets-long-terme-de-la-r-duction-de-la-taille-de-classe-en-ducation-prioritaire-sur-les-performances-des-l-ves-478865.pdf

- El Bah F., 2026, "Les effets à long terme de la réduction de la taille de classe en éducation prioritaire sur les performances des élèves - Analyse sur les trois premières cohortes bénéficiaires", Document de travail - série études, n° 2026-E18, DEPP. https://www.education.gouv.fr/depp/les-effets-long-terme-de-la-reduction-de-la-taille-de-classe-en-education-prioritaire-sur-les-506212

- 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

- Euzéby T., et al., 2025, "Évaluations de début de quatrième 2025 – Premiers résultats", Document de travail - série études, n° 2025-E14, DEPP. https://www.education.gouv.fr/depp/evaluations-de-debut-de-quatrieme-2025-premiers-resultats-467815

- Evain F., 2026, "Taille des classes du premier degré : une neuvième année de baisse consécutive dans les écoles publiques", Note d'Information, n° 26-01, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-01

- Evain F., Marmion V., Loi M., Bilal E. "Les classes multiniveaux dans le premier degré : dans quels territoires ? Pour quels niveaux ?", Note d'information n° 26-30, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-30

- Evrard L., Giraudeau-Barthet H., Loi M., Mathieu M., Mellet C., Rojas Rubio L., Bourgeois C., Conceicao P., Desclaux J., Magnino L., Le Breton S., 2026, "Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en français", Note d'Information, n° 26-18, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-18

- Evrard L., Giraudeau-Barthet H., Loi M., Mathieu M., Mellet C., Rojas Rubio L., Bourgeois C., Conceicao P., Desclaux J., Magnino L., Le Breton S., DEPP-B5, 2026, "Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en mathématiques", Note d'Information, n° 26-19, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-19

- Evrard, L. et al., 2025, "Évaluations 2025 - Repères CP - Résultats nationaux", Document de travail - série études, n° 2025-E07, DEPP. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/-valuations-2025-rep-res-cp---r-sultats-nationaux-475492.pdf

- 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

- 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

- Idmachiche S., 2025, "Les enseignants déclarent travailler 41 heures 30 en moyenne par semaine hors vacances scolaires", Note d'Information, n° 25-62, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-62

- L'état de l'École, fiche 6, DEPP, 2025. *https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2024-415758*

- Lebaudy M., 2025, "La formation continue des enseignants des premier et second degrés en 2023-2024", Note d'Information, n° 25-65, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-25-65

- 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

- Aïcha M'Bafoumou, Marina Hick, 2026, "Fluence de lecture : une dynamique d'apprentissage plus forte à l'école qu'au collège", Note d'Information, n° 26-31, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-31

- 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 ? », 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

- Mayeur-Guillou, A. et al., 2025, "Évaluation des aptitudes physiques – sixième 2025 - Premiers résultats", Document de travail - série études, n° 2026-E03, DEPP. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/aptitudes_physiques_sixième_2025.pdf

- Murat F., Rocher T., 2026, "Comment progressent les élèves de l'éducation prioritaire au cours de l'école élémentaire ? Écarts de performances observés entre les élèves de REP+ et de REP et les élèves du secteur public hors éducation prioritaire", Document de travail - série études n° 2026-E02, DEPP. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/comment-progressent-les-l-ves-de-l-ducation-prioritaire-au-cours-de-l-cole-l-mentaire--478901.pdf

- 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, 2025 *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

- Stefanou A, 2026, "La part du temps d'enseignement non assuré dans les établissements publics du second degré en 2024-2025", Note d'Information, n° 26-14, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-26-14

- 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., 2025, "Les pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques à l'école en 2021", Note d'Information, n° 25-50, DEPP.. Roseline Verdon, 2025, "Les pratiques d'enseignement en petite section de maternelle pour l'acquisition des premiers outils mathématiques à l'école en 2021", Note d'Information, n° 25-50, DEPP.

– Verdon R., "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/depp

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
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)