Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 119 - 150

Quelques effets de la discrimination positive des établissements scolaires défavorisés dans le canton de Vaud

Ladislas Ntamakiliro
& Patricia Gilliéron Giroud
URSP, Lausanne
Suisse

RÉSUMÉ

Cette étude examine les effets d'un dispositif de discrimination positive consistant à allouer des ressources complémentaires aux établissements scolaires de régions socio-économiquement défavorisées. En premier lieu, nous analysons les performances d'une cohorte d'élèves aux épreuves externes standardisées de 4e et 6e année. En deuxième lieu, nous comparons les parcours scolaires de deux cohortes d'élèves ayant bénéficié du programme avec ceux de deux autres cohortes ayant terminé l'école primaire avant sa mise en place. Bien que les effets du dispositif restent insuffisants pour assurer l'égalité des chances entre les deux populations scolaires, les établissements d'éducation prioritaire ont tiré profit des ressources complémentaires

MOTS CLÉS

éducation prioritaire ; discrimination positive d'établissements scolaires ; analyse de cohortes ; canton de Vaud

ABSTRACT

This study examine the effects of a positive discrimination programme which provides additional resources to schools in socially and economically disadvantaged areas. We first analyze the achievements in fourth and sixth grades standardized tests of a cohort of pupils. We then compare the school cursus of two cohorts of pupils who benefited from the programme with two other cohorts of pupils who didn't. Although the effects of the programme are modest in providing equal opportunities to the two school populations, priority education schools have taken advantage from the additional resources.

KEYWORDS
priority education; schools positive discrimination; cohort analysis; canton of Vaud.

Introduction

En matière d'éducation prioritaire, le canton de Vaud connaît une évolution comparable à celle de nombreux autres pays (Rochex, 2008). Le premier dispositif de pédagogie compensatoire en faveur des élèves en difficulté, en vigueur depuis les années 1970, a été complété, en 2008, par un second dispositif consistant à allouer un complément de ressources aux établissements scolaires dont le niveau socio-économique de la population est le plus bas. Le second dispositif opère une discrimination positive entre les établissements, alors que le premier cible certaines catégories d'élèves de tous les établissements scolaires.

Le premier dispositif n'a pas fait l'objet d'études évaluatives permettant de connaître son impact sur les résultats des élèves. Quelques travaux à caractère exploratoire renseignent néanmoins sur son fonctionnement (Blanchet & Doudin, 1993; Calpini, 1988; Pulzer-Graf, 2008). Le second dispositif fait quant à lui l'objet d'une étude évaluative de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. Le premier volet de cette étude a permis d'observer la mise en place de projets d'éducation prioritaire dans les établissements bénéficiaires de ressources complémentaires allouées par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (Gilliéron Giroud et Ntamakiliro, 2012). Le deuxième volet consiste à évaluer les effets du dispositif à deux points de vue: les parcours des élèves et les résultats aux évaluations standardisées.

Cet article est basé sur les données du deuxième volet. Nous y présenterons brièvement les deux dispositifs d'éducation prioritaire mis en place dans le canton de Vaud avant de parcourir les analyses effectuées à la recherche des effets imputables au deuxième dispositif.

Le dispositif de pédagogie compensatoire en faveur des élèves en difficulté dans tous les établissements scolaires

Dans le canton de Vaud, comme dans la plupart des autres cantons suisses (Grossenbacher, 1994), des cours de soutien scolaire, inspirés des programmes d'enseignement compensatoire développés aux Etats-Unis, sont offerts aux élèves en difficulté à partir des années 1970. Le dispositif de pédagogie compensatoire sera formalisé dans la loi scolaire de 1984.

Trois principales mesures de différenciation pédagogique le caractérisent: les cours d'appui pédagogique, les classes à effectif réduit et les classes de développement. Les cours d'appui, en individuel ou en groupe, sont destinés aux élèves rencontrant des difficultés plus ou moins importantes dans une ou plusieurs disciplines. Les classes à effectifs réduits regroupent des élèves en grandes difficultés, momentanément soustraits de leur classe ordinaire mais astreints au programme de leur degré. Les classes de développement sont destinées aux élèves qui ne parviennent pas à suivre l'enseignement dans une classe ordinaire en raison de leurs difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Ils suivent un programme individualisé, non aligné sur un degré scolaire particulier.

La scolarisation temporaire d'élèves allophones primo-arrivants en classes d'accueil dispensant des cours intensifs de français fait également partie du dispositif de pédagogie compensatoire. En revanche, l'enseignement spécialisé en faveur des élèves en situation de handicap fait l'objet d'une organisation spécifique différente de celle de la pédagogie compensatoire.

La scolarisation des élèves en grandes difficultés dans des classes séparées de celles de leurs camarades du même degré constitue une des caractéristiques principales du dispositif de pédagogie compensatoire dans le canton de Vaud comme dans la plupart des autres cantons Suisses, d'après une enquête du Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (Grossenbacher, 1994). Cette modalité de différenciation pédagogique a vite montré ses limites. La gestion de classes constituées exclusivement d'élèves en

grandes difficultés s'avère pénible pour les enseignants et beaucoup d'entre eux se sentent impuissants ou épuisés. La difficulté de la tâche n'est guère compensée par une amélioration des résultats. Dans la majorité des cas, les classes à effectifs réduits et, encore moins, les classes de développement ne permettent pas aux élèves d'être réinsérés en classes ordinaires comme il est prévu dans la loi scolaire. Au contraire, ces classes tendent à s'affirmer comme des filières parallèles, à cheval entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (Blanchet & Doudin, 1993).

Ces difficultés ont conduit certains établissements à revoir le dispositif de pédagogie compensatoire. Confortés par un fort courant pédagogique en faveur de l'école inclusive (Doudin, 2011) et encouragés par les autorités du Département de l'instruction publique, enseignants et directeurs d'établissement ont œuvré à la suppression de classes à effectifs réduits et de classes de développement, en mettant en place d'autres modalités de différenciation de l'enseignement, principalement les postes de maîtres de classes de développement itinérant (MCDI), permettant de dispenser l'appui pédagogique aux élèves en grandes difficultés dans le cadre de la classe ordinaire.

A l'échelle de toute la Suisse, les procédures d'intégration en classes ordinaires d'élèves en grandes difficultés d'apprentissage se sont multipliées au cours des années 2000. Dans son dernier rapport sur l'éducation en Suisse, le centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) indique que *la proportion d'élèves scolarisés dans des classes ou des écoles spécialisées a diminué de façon constante* entre 2000-2001 et 2010-2011 (CSRE, 2014, p.46). A l'échelle du canton de Vaud, toutefois, les innovations liées à l'école inclusive sont limitées à quelques établissements. La scolarisation d'élèves en grandes difficultés en classes à effectifs réduits ou en classes de développement reste un axe important du dispositif de pédagogie compensatoire dans la majorité des établissements d'enseignement obligatoire (Pulzer-Graf, 2008). Quant au soutien scolaire, individuellement ou en groupe, aux élèves en difficultés ponctuelles momentanément sortis de la classe, l'autre axe important du dispositif

de pédagogie compensatoire, tous les établissements scolaires y ont recours plus ou moins systématiquement.

Le dispositif de pédagogie compensatoire n'opère pas de discrimination positive entre les différentes catégories socio-culturelles de la population scolaire. Il s'applique à tous les élèves manifestant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement sans distinction liée à la catégorie sociale ou culturelle d'appartenance. Le principe d'une discrimination positive pour renforcer l'équité interviendra ultérieurement dans le cadre du deuxième dispositif d'éducation prioritaire.

Le dispositif de discrimination positive en faveur des établissements scolaires des zones les plus défavorisées

En 2008, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud décide d'allouer des ressources complémentaires équivalant à cinq millions de francs suisses par an, soit environ 0.8% du budget de l'école obligatoire, aux établissements accueillant un plus grand nombre d'élèves d'origine sociale modeste. L'objectif de cette allocation supplémentaire est d'améliorer le degré d'équité du système scolaire.

Les établissements bénéficiaires ont été sélectionnés à l'aide d'indicateurs de la situation socioéconomique de leur bassin de recrutement: le pourcentage d'étrangers, le pourcentage d'élèves allophones, le pourcentage de chômeurs, le pourcentage de bénéficiaires du revenu d'insertion ainsi que le revenu fiscal par habitant. Selon l'organisation scolaire en vigueur en 2008 (voir l'encadré), il s'agit de 9 établissements primaires (élèves des degrés -2 à 4), 9 établissements secondaires (degrés 5 à 9) et 7 établissements primaires et secondaires (tous les degrés, de -2 à 9). En tout, 25 établissements d'enseignement obligatoire sur un total de 90 ont reçu chacun entre 19 et 95 périodes (les enveloppes budgétaires allouées aux établissements scolaires vaudois sont exprimées en nombre de périodes hebdomadaires de 45 minutes d'enseignement), soit environ trois quarts de poste à trois postes d'enseignant à plein temps.

Encadré : Organisation de l'enseignement obligatoire dans le canton de Vaud

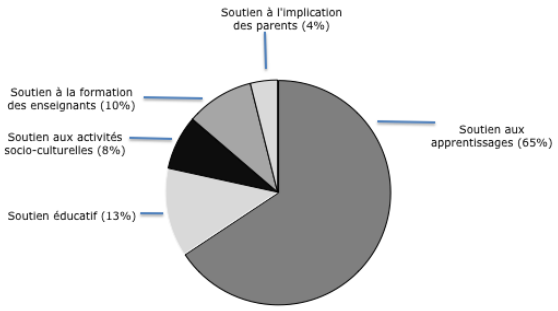
La nomenclature des degrés d'enseignement utilisée dans cette étude est celle du système en vigueur jusqu'en 2012-2013. Selon ce système scolaire, les enfants commencent l'école obligatoire à l'âge de six ans après une ou deux années (-2 et -1) passées à l'école enfantine appelée cycle initial; ils effectuent neuf années d'études réparties entre le cycle primaire 1 (1re et 2e année), le cycle primaire 2 (3e et 4e), le cycle de transition (5e et 6e) et le secondaire I (7e, 8e et 9e). Au secondaire I, les élèves sont répartis entre trois filières aux exigences variables : la voie secondaire de baccalauréat (VSB), à exigences élevées, la voie secondaire générale (VSG), à exigences moyennes et la voie secondaire à options (VSO), à exigences élémentaires. On distingue 20 établissements primaires accueillant des élèves des degrés -2 à 4 ; 24 établissements secondaires pour les élèves des degrés 5 à 9 et 46 établissements mixtes (primaires et secondaires) offrant tous les degrés, de -2 à 9.

Les établissements bénéficiaires de ressources complémentaires devaient évaluer leur situation au plan de l'équité et mettre en place des projets pédagogiques en vue d'améliorer celle-ci. L'enquête menée auprès des 25 établissements a permis de caractériser les projets mis en œuvre durant la deuxième année du dispositif, en 2009-2010 (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2012). Ces projets (figure 1) ont subi quelques modifications au cours des années suivantes.

Les établissements ayant bénéficié d'un complément d'allocation financière ont mis en place un à neuf projets chacun, deux à cinq projets pour la majorité d'entre eux. Certains projets sont ponctuels et limités dans le temps. C'est le cas, par exemple, du projet d'organisation d'une journée d'accueil des parents d'origine étrangère afin de les familiariser avec l'espace-temps de l'école et de la classe de leurs enfants. D'autres projets s'avèrent au contraire ambitieux et coûteux. C'est le cas du projet de cours à niveaux de français et de mathématiques dans toutes les classes de la voie secondaire à options, de la 7e à la 9e année.

Les projets de soutien aux apprentissages (65%), en français et en mathématiques essentiellement, sont les plus nombreux. Ils se basent sur différentes approches de la différenciation pédagogique, principalement l'appui scolaire, en individuel ou en groupe, le co-enseignement, les classes à niveaux, le dédoublement de la classe et les cours de développement personnel.

Figure 1: Types de projets mis en œuvre dans les établissements d'éducation prioritaire



Les projets de soutien éducatif (13%) consistent principalement à encadrer individuellement les élèves perturbateurs, favoriser la médiation en cas de conflit ou créer des espaces propices à la régulation des comportements. Les projets de soutien aux activités socioculturelles (8%) consistent principalement à favoriser des rencontres à l'occasion d'une marche, un petit-déjeuner ou un rallye, par exemple, et à organiser des visites aux musées ou des sorties pour voir un spectacle. Les projets destinés aux enseignants (10%) visent essentiellement la formation professionnelle sous différentes formes (supervision, coaching, complément en didactique générale ou en didactique disciplinaire). Les projets de soutien aux familles (4%) consistent à favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, soit au travers d'activités socioculturelles ou de cours de français oral, soit par l'intermédiaire d'un médiateur. Globalement, les

établissements bénéficiaires de ressources complémentaires ont mis en place des innovations pédagogiques qu'ils n'auraient pas pu réaliser dans le cadre de leur budget ordinaire.

Méthode d'analyse des écarts entre établissements en versus hors éducation prioritaire

Un des buts de notre étude est d'évaluer les effets du deuxième dispositif d'éducation prioritaire dans le canton. Précisons d'emblée la portée limitée de cette évaluation puisqu'il s'agit uniquement de voir si le dispositif a permis d'améliorer les résultats des élèves. Aussi limitée soit-elle, la tâche n'est pourtant pas facile. Plusieurs chercheurs soulignent les limites de l'évaluation des politiques ou dispositifs d'éducation prioritaire. Soussi, Nidegger, Dutrévis et Crahay (2012) relèvent la difficulté d'isoler les effets de tels dispositifs de ceux d'autres innovations pédagogiques. Dans le cas du canton de Vaud, en particulier, il semble évident que les effets des deux dispositifs d'éducation prioritaire en vigueur interfèrent pour se renforcer ou se neutraliser. De leur côté, Demeuse, Demierbe et Friant (2011) signalent la difficulté liée au manque de définition claire des objectifs des politiques d'éducation prioritaire par l'autorité scolaire qui, pourtant, décide et pilote leur mise en œuvre. On s'accorde généralement à dire que ces politiques poursuivent deux types d'objectifs liés aux deux sortes d'injustices qu'il s'agit de réparer : d'une part, le handicap socioculturel des élèves d'origine sociale modeste et, d'autre part, le désavantage d'être scolarisé dans un établissement implanté dans une région défavorisée où les chances de réussite scolaire sont moins élevées que dans les autres régions (Meuret, 1994). Aux Etats-Unis (Gamoran, 2012), la politique de discrimination positive des établissements scolaires définie dans la loi *No Child Left Behind* vise clairement les deux objectifs : élever le niveau général de réussite de l'établissement et réduire les écarts entre groupes ethniques. Les critères d'évaluation des résultats de cette politique sont également bien précisés, en référence aux deux objectifs : « les établissements doivent rendre compte de leurs progrès par rapport aux performances attendues, non seulement en termes de résultats moyens mais également pour chaque groupe ethnique » (Gamoran, 2012, p.15).

En Europe, les dispositions législatives ou administratives concernant les politiques ou les dispositifs d'éducation prioritaire ne sont pas aussi explicites qu'aux Etats-Unis comme le relèvent Demeuse et al. (2011). Dans le canton de Vaud, les textes officiels ne sont pas plus précis, mais d'après les conditions d'application de la mesure d'allocation de ressources complémentaires aux établissements implantés dans les zones défavorisées, la visée principale est bien l'amélioration des résultats de ceux-ci. Comme dans d'autres pays, l'objectif du dispositif de discrimination positive d'établissements scolaires désavantagés est de faire en sorte que les élèves y réussissent aussi bien, non pas moins ni mieux, que s'ils étaient scolarisés dans les établissements plus favorisés (Meuret, 1994). En particulier, « les vaincus de la compétition scolaire », selon la formule de Dubet (2006), ne devraient pas y échouer plus qu'ailleurs. L'action réparatrice de l'injustice liée au handicap socioculturel relève alors essentiellement du dispositif de pédagogie compensatoire, en ce qui concerne le canton de Vaud.

Notre démarche méthodologique est conçue en fonction de cet objectif de la mesure d'allocation de ressources supplémentaires aux établissements défavorisés afin de pouvoir évaluer les progrès réalisés dans le sens de l'égalité des chances de réussite scolaire entre les élèves de ces établissements et ceux des établissements plus favorisés. A cet effet, nous avons mobilisé deux types de données disponibles :

- les résultats aux épreuves externes standardisées passées en 2e, en 4e et en 6e, de la volée d'élèves qui étaient en 3e année lorsque la mesure d'allocation de ressources supplémentaires aux établissements défavorisés a commencé, en 2008-2009 ;
- les statistiques de parcours scolaires de deux cohortes d'élèves ayant terminé l'école primaire avant la mise en œuvre de la mesure d'allocation de ressources supplémentaires et de deux cohortes d'élèves qui étaient respectivement en 4e et en 3e en 2008-2009.

La question de recherche explorée au travers de ces données est celle de savoir dans quelle mesure les projets d'éducation prioritaire mis en place dans les établissements bénéficiaires de ressources complémentaires ont permis d'améliorer les résultats des élèves aux

évaluations standardisées, d'une part, et les parcours scolaires d'autre part.

Analyse des résultats aux épreuves externes

Nous avons analysé l'évolution des écarts de résultats entre les deux groupes (élèves des établissements bénéficiaires et élèves des établissements non bénéficiaires de ressources complémentaires) auprès d'une cohorte d'élèves qui étaient en 3e année lorsque le dispositif a commencé, en 2008-2009. Nous nous référons aux résultats de ces élèves aux épreuves externes passées en fin de 2e année en mai 2008 (épreuve de français), en fin de 4e année en mai 2010 (français et mathématiques) et en 6e année en mars 2012 (français et mathématiques). Sur un total de 7162 élèves qui étaient en 3e année en 2008-2009 (une volée d'élèves de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud compte environ 7000 élèves), la cohorte d'élèves concernés par les trois moments d'évaluation standardisée s'élève à 6676 élèves, les autres ayant redoublé entre la 3e et la 6e ou quitté l'école vaudoise. En tout, 2151 élèves de la cohorte ont évolué dans un ou deux établissements bénéficiaires de ressources complémentaires : 1808 (84%) pendant quatre ans, de la 3e à la 6e année ; 300 (14%) pendant deux ans, de la 3e à la 4e et 43 (2%) pendant deux ans également, de la 5e à la 6e. Le bénéficie des projets d'éducation prioritaire n'est cependant que théorique pour quelques-uns, certains établissements ayant limité leur champ d'application à une partie des bâtiments ou des degrés. De même, beaucoup de projets mis en œuvre tels que les cours d'appui ou la médiation scolaire n'intéressant qu'une partie des élèves, il est alors plus exact de parler d'établissements que d'élèves au bénéfice de l'éducation prioritaire.

Lors des épreuves externes de fin de 4e en 2010, les 6676 élèves étaient répartis entre 56 établissements primaires ou mixtes, dont 16 établissements bénéficiaires (32% du total des élèves) et 50 établissements non bénéficiaires de ressources complémentaires (68%). En 6e, lors des épreuves externes de mars 2012, ils étaient répartis entre 70 établissements secondaires ou mixtes dont 16 établissements d'éducation prioritaire (28% du total des élèves) et 55 établissements non bénéficiaires de ressources complémentaires (72%). Une partie des

élèves se trouvaient dans le même établissement en 2012 et en 2010, d'autres ont du changer d'établissement, le plus souvent en passant d'un établissement primaire accueillant les élèves seulement jusqu'en 4e année, dans un établissement secondaire comprenant seulement les degrés 5 à 9.

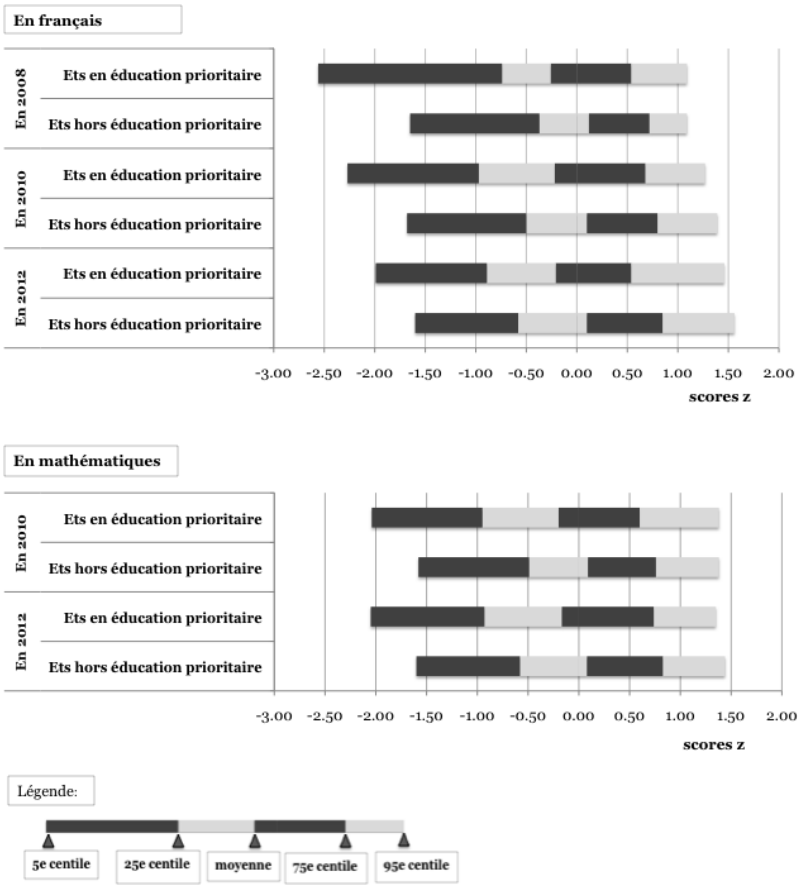
Les deux groupes d'élèves, en et hors éducation prioritaire, diffèrent significativement du point de vue de l'âge légal des élèves en 3e année (respectivement, 17% et 15% d'élèves en retard), leur nationalité (respectivement, 47% et 24% d'élèves de nationalité étrangère) et de leur langue maternelle (respectivement, 43% et 23% d'élèves allophones). Ils ne diffèrent pas quant au genre des élèves (50% de filles dans les deux groupes).

L'analyse consiste à comparer les progrès réalisés par les élèves des deux groupes (établissements en éducation prioritaire versus établissements hors éducation prioritaire), entre la 2e et la 4e année, ainsi qu'entre la 4e et la 6e année. Les scores individuels aux trois évaluations externes en français (en 2008, 2010 et 2012) et aux deux évaluations en mathématiques (en 2010 et 2012) ont été transformés en scores standardisés (scores z) afin d'utiliser la même échelle[1].

En première analyse, la comparaison entre les deux groupes est basée sur la moyenne ainsi que les 5e, 25e, 75e, et 95e centiles (figure 2). Le point saillant est qu'aux différentes évaluations en français comme en mathématiques, les résultats des élèves sont meilleurs dans les établissements hors éducation prioritaire que dans les établissements en éducation prioritaire. Les écarts de moyennes sont partout statistiquement significatifs, mais en légère baisse au fil du temps. En français, les écarts de moyenne sont passés de 39% de l'écart type en 2008 à 32% en 2010 et à 31% en 2012. En mathématiques, les écarts de moyenne sont passés de 30% de l'écart-type en 2010 à 25% en 2012.

1 Les scores z expriment la position de chaque élève, au-dessous ou au-dessus de la moyenne, en proportions de l'écart-type de la cohorte. La comparaison entre les deux groupes (élèves des établissements en versus hors éducation prioritaire) est basée sur les écarts de moyennes et de centiles aux différentes évaluations (2008, 2010 et 2012) également exprimés en proportions de l'écart-type de la cohorte.

Figure 2: 5e centile, 25e centile, moyenne, 75e centile et 95e centile des résultats des établissements en versus hors éducation prioritaire aux épreuves standardisées de français et de mathématiques



La baisse de l'écart entre les résultats des deux groupes est également observable au niveau du 5e centile. En français, l'écart entre les deux groupes est passé de 91% de l'écart-type en 2008 à 59% en 2010 et 40% en 2012. En mathématiques, il est passé de 46% de l'écart type en 2010 à 40% en 2012. Au niveau des 25e, 75e, et 95e centiles des résultats en français, l'écart entre les deux groupes a augmenté en 2010 en comparaison avec 2008 mais il a baissé en 2012 en comparaison avec 2010. En mathématiques, l'écart a légèrement baissé au niveau

des 25e et 75e centiles, mais il a légèrement baissé au niveau du 95e centile.

Globalement, les résultats des élèves des établissements défavorisés ayant bénéficié de l'éducation prioritaire restent inférieurs à ceux des établissements des régions plus favorisées mais l'écart entre les deux groupes a diminué en 2010 en comparaison avec 2008 et davantage encore en 2012 en comparaison avec 2010. La diminution la plus importante de l'écart entre les deux groupes est observée au niveau du 5e centile des résultats en français ; elle suggère que les projets d'éducation prioritaire mis en place dans les établissements des régions les plus défavorisées profiteraient davantage aux élèves les plus en difficulté.

En deuxième analyse, nous avons effectué deux séries d'analyses de régression multiple afin d'estimer plus précisément l'effet du dispositif de discrimination positive des établissements sur les résultats aux épreuves externes passées en 2010 et en 2012. Dans la première série d'analyses, l'écart net de résultats entre les deux groupes est estimé en contrôlant l'influence de quatre caractéristiques individuelles introduites dans les modèles comme variables dichotomiques : le genre (fille ou garçon), l'âge légal (en retard ou à l'heure)[2], la nationalité (étranger ou suisse) et la langue maternelle (autre langue ou français). L'estimation de l'effet du dispositif d'éducation prioritaire reste toutefois limitée, faute d'indicateurs du statut socio-économique dont on convient qu'il explique une partie importante de la variance des résultats des élèves

Quatre modèles présentés dans les tableaux 1 et 2 montrent l'effet de chacune des variables explicatives sur les résultats des élèves aux épreuves de français en 2010 (modèle 1) et en 2012 (modèle 2) ainsi qu'aux épreuves de mathématiques en 2010 (modèle 5) et en 2012 (modèle 6). En l'absence d'une mesure des compétences initiales, le

2 Les élèves à l'heure ont un âge équivalent à l'âge légal alors que les élèves en retard ont un âge supérieur à l'âge légal correspondant au degré actuellement fréquenté (voir encadré), principalement pour avoir redoublé auparavant. Sont également considérés comme étant à l'heure les élèves ayant un âge inférieur à l'âge légal, pour avoir bénéficié d'une dispense d'âge au début ou d'un saut de classe au cours de leur scolarité.

pouvoir explicatif de ces modèles est relativement faible (R^2 de .12, .14, .09 et .10 respectivement pour les modèles 1, 2, 5 et 6) mais il est statistiquement significatif. Les quatre caractéristiques individuelles prises en compte dans ces modèles ont toutes un effet statistiquement significatif sur les résultats des élèves en français 2010, français 2012, mathématiques 2010 et mathématiques 2012.

Le modèle 1 met en évidence un écart net significatif de 20 centièmes de l'écart-type des résultats en français 2010 entre les élèves des établissements bénéficiaires et ceux des établissements non bénéficiaires de ressources complémentaires. En français 2012 (modèle 2), l'écart net de 19 centièmes de l'écart type entre les deux groupes, toujours statistiquement significatif, est presque égal à celui de 2010. En mathématiques, la différence entre les deux groupes s'élève à 16% de l'écart type en 2010 (modèle 5). En 2012 (modèle 6), en légère baisse, elle est à 13% de l'écart-type.

Dans la deuxième série d'analyses de régression, nous avons introduit une mesure des compétences initiales comme variable explicative, en plus des caractéristiques individuelles, de façon à estimer les écarts de progression entre les deux groupes : en français entre 2008 et 2010 (modèle 3) puis entre 2010 et 2012 (modèle 4) ; en mathématiques entre 2010 et 2012 (modèle 7). En français 2010, on observe une différence faible mais significative de 8% de l'écart-type en faveur des établissements hors éducation prioritaire. En français 2012 et en mathématiques 2012, il n'y a plus de différence statistiquement significative entre les deux groupes.

Tableau 1: modèles d'analyse des résultats en français

		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
		Français en 2010		Français en 2012		Français en 2010		Français en 2012	
Modalité de référence	**Modalité active**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**
Fille	Garçon	-0.28	***	-0.23	***	-0.17	**	-0.05	**
En retard scolaire	A l'heure	0.43	***	0.59	***	0.29	***	0.31	***
Etranger	Suisse	0.27	***	0.28	***	0.10	**	0.11	***
Autre langue	Français	0.23	***	0.25	**	0.08	**	0.10	***
Hors éducation prioritaire	En éducation prioritaire	-0.20	***	-0.19	***	-0.08	**	-0.03	ns
Français en 2008						0.50	***		
Français en 2010								0.64	***
Constante		-0.51	***	-0.69	***	-0.25	***	-0.38	***
R^2		0.12		0.14		0.33		.50	

ns: non significatif; *****: significatif à .05; ******: significatif à .01; *******: significatif à .001

Tableau 2: modèles d'analyse des résultats en mathématiques

		Modèle 5		Modèle 6		Modèle 7	
		Mathématiques en 2010		Mathématiques en 2012		Mathématiques en 2012	
Modalité de référence	**Modalité active**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**
Fille	Garçon	0.06	*	0.03	ns	0.00	ns
En retard scolaire	A l'heure	0.36	***	0.57	***	0.36	***
Etranger	Suisse	0.33	***	0.28	***	0.10	***
Autre langue	Français	0.27	***	0.17	***	0.05	ns
Hors éducation prioritaire	En éducation prioritaire	-0.16	***	-0.13	***	0.04	ns
Mathématiques en 2010						0.56	***
Constante		-0.66	***	-0.77	***	-0.39	***
R^2		0.09		0.10		0.38	

ns: non significatif; *****: significatif à .05; ******: significatif à .01; *******: significatif à .001

L'estimation des écarts nets entre les résultats moyens des deux groupes, toutes choses étant égales par ailleurs, diffère selon qu'on adopte un point de vue transversal ou longitudinal. Du point de vue transversal, les scores des élèves des établissements d'éducation prioritaire aux épreuves externes de français et de mathématiques, en 2010 et deux ans après en 2012, restent significativement plus bas que ceux des élèves des autres établissements favorisés, le dispositif d'éducation prioritaire n'aurait donc eu aucun effet sur les résultats des élèves. L'analyse longitudinale en revanche met en évidence un

effet positif des projets d'éducation prioritaire sur les résultats des élèves. Plus précisément, entre 2010 et 2012, en français et en mathématiques, les élèves des établissements d'éducation prioritaire ont réalisé des progrès équivalents à ceux de leurs camarades des établissements favorisés. L'effet de l'éducation prioritaire s'avère donc limité, si on considère que les élèves en éducation prioritaire devraient progresser plus et non autant que les autres afin de rattraper leur retard et atteindre l'égalité de résultats du point de vue transversal.

En troisième analyse, nous avons observé l'évolution des scores moyens des établissements en français sur la base de l'agrégation des scores individuels. La figure 3 présente l'évolution des scores moyens des 66 établissements primaires ou mixtes entre 2008 et 2010 et la figure 4, l'évolution des scores moyens des 70 établissements secondaires et mixtes entre 2010 et 2012. Rappelons que 9 établissements primaires, 9 établissements secondaires et 7 établissements mixtes, au bénéfice de ressources complémentaires, sont considérés comme établissements (Ets) en éducation prioritaire, les autres étant hors éducation prioritaire.

Les établissements en éducation prioritaire ont réalisé les plus bas scores, au-dessous de la moyenne de l'ensemble des établissements, lors des trois évaluations standardisées. Du côté des établissements primaires et mixtes (figure 3), en français 2008, 14 établissements en éducation prioritaire sur 16, soit 88%, contre 14 établissements hors éducation prioritaire sur 50, soit 28%, affichent un score inférieur à la moyenne de l'ensemble des établissements. La situation n'a guère changé en 2010 où, à nouveau 88% des établissements en éducation prioritaire contre 34% des établissements hors éducation prioritaire affichent un score inférieur à la moyenne de l'ensemble des établissements.

Figure 3 : Evolution des scores moyens, en français, des établissements primaires et mixtes de 2008 à 2010.

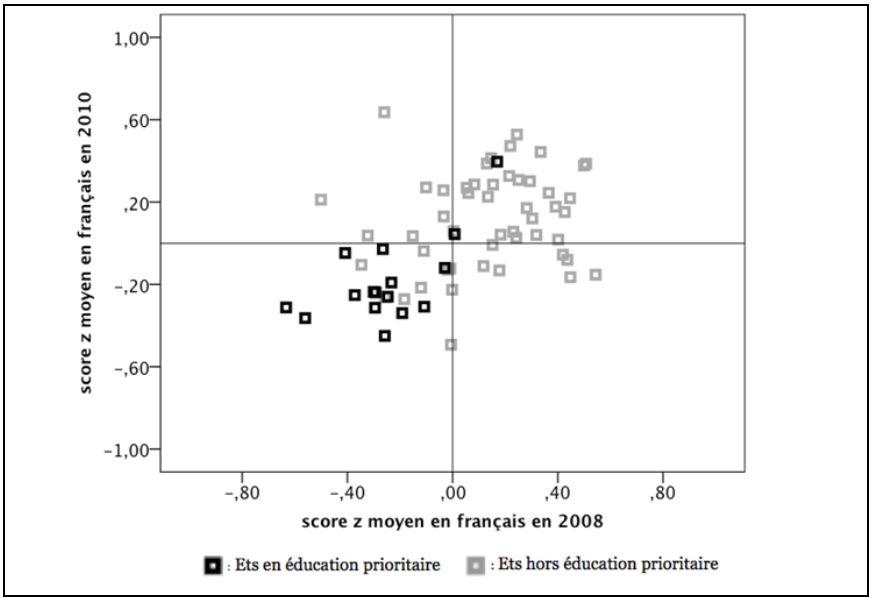
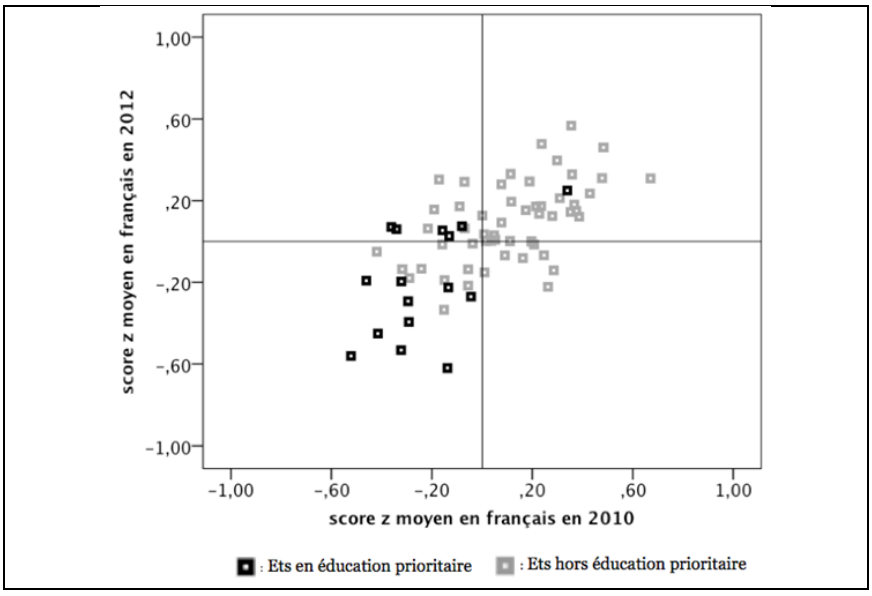


Figure 4 : Evolution des scores moyens, en français, des établissements secondaires et mixtes, de 2010 à 2012



Du côté des établissements secondaires ou mixtes (figure 4), en français 2010, 15 établissements en éducation prioritaire sur 16, soit 94 %, contre 16 établissements hors éducation prioritaire sur 54, soit 30%, ont réalisé un score inférieur à la moyenne de l'ensemble des établissements. En 2012, la situation a passablement changé car 6 établissements en éducation prioritaire sur 16, soit 38% contre 37 établissements hors éducation prioritaire sur 54, soit 61%, affichent des scores moyens supérieurs à la moyenne de tous les établissements.

Concernant l'évolution des scores des établissements entre 2008 et 2010, on constate que le score moyen de 10 sur 16 établissements en éducation prioritaire a progressé de 4 à 36 centièmes de l'écart type des résultats de tous les établissements. On note proportionnellement moins d'établissements hors éducation prioritaire dans le même cas de figure : 22 établissements sur 50 ayant progressé de 1 à 90 centièmes de l'écart type des résultats. L'évolution des scores des établissements secondaires ou mixtes reflète la même tendance : 8 établissements en éducation prioritaire sur 16 ont vu leur score moyen progresser entre 1 et 43 centièmes de l'écart type. Proportionnellement moins d'établissements hors éducation prioritaire (21 sur 54) ont vu leur score moyen progresser entre 2010 et 2012.

L'évolution des résultats des établissements d'éducation prioritaire entre 2008 et 2010 tout comme entre 2010 et 2012 est en partie liée aux projets mis en œuvre. Les établissements ayant le plus progressé ont privilégié les projets de soutien aux apprentissages, principalement l'enseignement compensatoire ciblé sur les élèves en difficulté. A l'inverse, les établissements qui n'ont guère ou pas du tout progressé ont privilégié soit les projets de soutien éducatif soit les nouvelles tendances du soutien aux apprentissages telles que le co-enseignement, les classes à niveaux, le dédoublement des classes ou les cours de développement personnel.

Nous avons effectué d'autres analyses de régression afin d'estimer l'écart net de résultats entre les établissements en et hors éducation prioritaire. L'agrégation des données relatives aux caractéristiques individuelles des élèves donne la mesure des caractéristiques des établissements introduites dans les modèles à titre de variables

explicatives : pourcentage de garçons, pourcentage d'élèves à l'heure, pourcentage d'élèves de nationalité suisse, pourcentage d'élèves francophones, résultats en français en 2008 et en 2010.

Comme pour les résultats individuels, les résultats agrégés des établissements en 2010 et 2012 sont analysés d'abord du point de vue transversal, sans tenir compte des résultats antérieurs et ensuite du point de vue longitudinal, en comparant les progrès accomplis entre deux évaluations, celles de 2008 et 2010 d'une part, celles de 2010 et 2012 d'autre part.

Tableau 3: modèles d'analyse des résultats agrégés des établissements en français

	Modèle 8		Modèle 9		Modèle 10		Modèle 11	
	score z moyen en français en 2010		score z moyen en français en 2010		score z moyen en français en 2012		score z moyen en français en 2012	
Modalité de référence	**Modalité active**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**	**Coef.**	**Sign.**
Pourcentage de filles	Pourcentage de garçons	-0.71	ns	-0.66	ns	-0.13	ns	-0.13	ns
Pourcentage d'élèves en retard scolaire	Pourcentage d'élèves à l'heure	1.54	***	1.49	**	0.64	ns	0.15	ns
Pourcentage d'élèves de nationalité étrangère	Pourcentage d'élèves de nationalité suisse	-0.11	ns	-0.19	ns	-0.28	ns	-0.15	ns
Pourcentage d'élèves allophones	Pourcentage d'élèves francophones	0.58	ns	0.59	ns	0.85	*	0.56	ns
Etablissements hors éducation prioritaire	Etablissements en éducation prioritaire	-0.19	**	-0.17	*	-0.17	*	-0.08	ns
score z moyen en français en 2008				0.08	ns				
score z moyen en français en 2010								0.39	**
Constante		-1.21	**	-1.16	*	-0.84	ns	-0.46	ns
R^2		0.47		0.47		0.40		0.50	

ns: non significatif; *: significatif à .05; **: significatif à .01; ***: significatif à .001

Le tableau 3 présente quatre modèles d'analyse des résultats agrégés des établissements aux épreuves externes de français en 2010 (modèles 8 et 9) et en 2012 (modèles 10 et 11). Il apparaît qu'en 2012 comme en 2010, les résultats des établissements ne varient pas en fonction du pourcentage de garçons ou de filles, ni même du pourcentage d'élèves d'origine étrangère. L'effet du pourcentage d'élèves en retard scolaire sur les résultats moyens des établissements est très important en 2010 mais pas en 2012. Quant au pourcentage d'élèves allophones, son effet sur les résultats agrégés des établissements est nul en 2010, léger mais significatif en 2012 et seulement du point de vue transversal. L'écart net entre les établissements en éducation prioritaire et les autres en français 2010 s'élève à 19 centièmes de l'écart type de l'ensemble des établissements du point de vue transversal, à 17 centièmes de l'écart type du point de vue longitudinal. Le dispositif d'éducation prioritaire n'a pas eu d'effet significatif sur les résultats moyens des établissements deux ans après sa mise en place. C'est seulement quatre ans après que ce dispositif a eu un effet significatif sur les résultats. En effet, du point de vue des progrès réalisés par les élèves entre 2010 et 2012, il n'y a plus d'écart significatif entre les établissements d'éducation prioritaire et les autres.

L'analyse des données agrégées confirme ainsi le constat d'une réduction de l'écart entre les établissements bénéficiaires de ressources complémentaires et les autres.

Analyse des parcours scolaires des élèves

Le parcours scolaire à l'école obligatoire varie en fonction des caractéristiques des élèves et du contexte. Les inégalités des chances de réussite scolaire sont en général très marquées à la fin de chaque degré scolaire où quelques élèves redoublent ou passent dans l'enseignement spécialisé, et surtout à la fin de l'école primaire, lorsque les élèves sont répartis entre différentes filières du secondaire obligatoire (Bourdieu & Passeron, 1970). Dans le canton de Vaud, les taux de redoublement et les taux d'orientation dans les différentes voies du secondaire obligatoire varient fortement d'un établissement scolaire à l'autre (Blanchet, Daeppen, Leutwyler & Stocker, 2005). Le dispositif de discrimination positive des établissements a-t-il un

impact sur ces disparités ? C'est ce que nous avons voulu savoir en comparant les parcours scolaires de deux cohortes d'élèves ayant terminé l'école primaire avant la mise en œuvre de la mesure d'allocation de ressources supplémentaires et de deux cohortes d'élèves qui étaient respectivement en 4e et en 3e en 2008-2009.

Les cohortes sont composées de tous les élèves du canton qui sont entrés en 3e année en 2002-2003 (cohorte 1), en 2003-2004 (cohorte 2), en 2007-2008 (cohorte 3) et en 2008-2009 (cohorte 4). Leur parcours scolaire est défini par leur situation quatre ans plus tard.

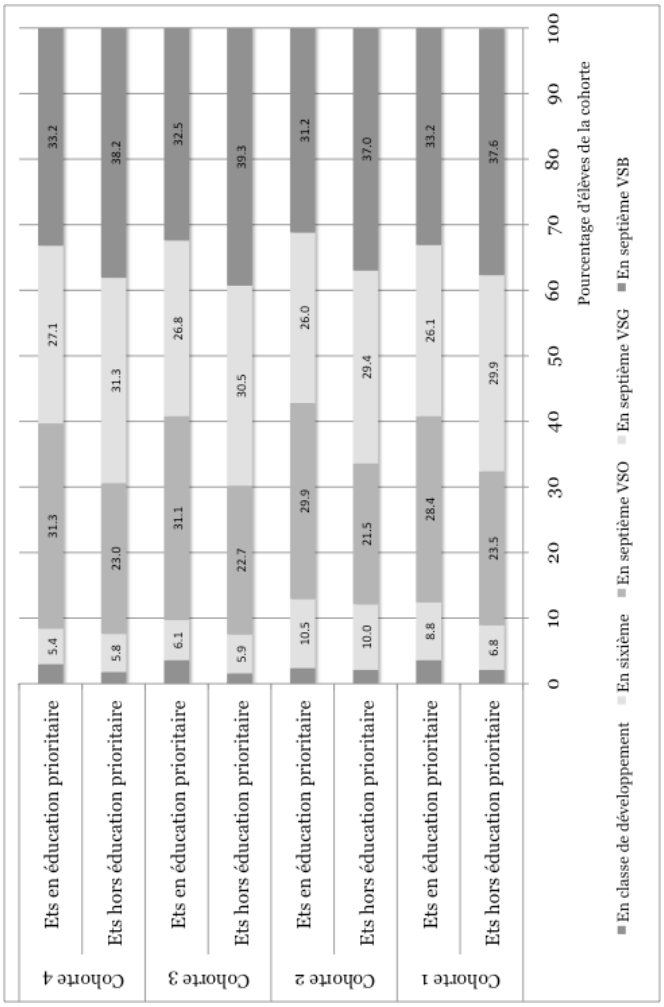
Quatre ans suivant leur entrée en 3e année, la majorité des élèves ont effectué un parcours régulier, en entrant en 7e année où ils sont orientés dans l'une des trois filières hiérarchiques : la voie secondaire de baccalauréat (VSB) à exigences élevées ; la voie secondaire générale (VSG) à exigences moyennes et la voie secondaire à options (VSO) à exigences élémentaires. Les autres, une minorité, ont connu l'échec qui les a contraints soit au redoublement (ils sont alors encore en 6e année) soit au passage en classe de développement ou dans l'enseignement spécialisé. Les cinq situations caractéristiques du parcours scolaire des élèves quatre ans après leur entrée en 3e année sont donc : la 7e en VSB, la 7e en VSG, la 7e en VSO, la sixième année et la classe de développement ou l'enseignement spécialisé.

A l'entrée en 3e année, les cohortes 1 et 2 comptent 6968 élèves chacune, les cohortes 3 et 4 en comptent respectivement 6958 et 7161. Quatre ans après, il reste 6334 dans la cohorte 1, 6590 dans la cohorte 2, 6454 dans la cohorte 3 et 6614 élèves dans la cohorte 4, environ 7 à 9% des élèves ayant quitté l'école vaudoise pour un autre canton suisse ou un autre pays.

La question est de savoir si le dispositif de discrimination positive a contribué à l'égalité des chances de réussite scolaire entre les élèves des établissements de régions défavorisées et ceux des régions plus favorisées. A cet effet, nous avons comparé les pourcentages d'élèves orientés dans chaque voie, de ceux qui sont encore en 6e année et de ceux qui sont passés en classes de développement ou dans l'enseignement spécialisé, sachant qu'il n'y aurait pas de différence en

cas d'égalité des chances. La figure 4 compare le pourcentage d'élèves ayant effectué chaque parcours par cohorte et par groupe (élèves des établissements bénéficiaires versus non bénéficiaires de ressources complémentaires).

Figure 5 : Situation, selon les cohortes, des élèves des établissements en versus hors éducation prioritaire quatre ans suivant l'entrée en 3e année[3]



3 Les taux de redoublement présentés dans la figure 5 (la zone « en sixième » de la barre) sont calculés pour chaque cohorte sur 4 ans, de la 3e à la 6e année ; ils ne correspondent pas au taux de redoublement à la fin de chaque degré. De même le pourcentage d'élèves orientés dans chaque filière du secondaire I sont valables uniquement pour chaque cohorte au terme de 4 ans. A titre comparatif, d'après les chiffres du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2010), à la fin de l'année scolaire 2007-2008, le taux de redoublement en fin de 4e année était de 5.7% ; et l'année scolaire 2008-2009, le pourcentage d'élèves par voie en 7e année était de 37%, 32% et 31% respectivement en VSB, VSG et VSO.

Une analyse des écarts entre les pourcentages des deux groupes à l'aide du test de Chi-deux donne une première indication sur l'évolution de la situation avant (cohortes 1 et 2) et après (cohortes 3 et 4) la mise en place du dispositif de discrimination positive des établissements. Cette analyse montre qu'entre les deux groupes, les écarts en pourcentage d'élèves orientés dans les trois voies n'ont pas vraiment changé. Les établissements en éducation prioritaire comptent moins d'élèves en 7e VSB (4% de moins de la cohorte 1, 6% de la cohorte 2, 7% de la cohorte 3 et 5% de la cohorte 4) et en 7e VSG (4% de moins de la cohorte 1, 3% de la cohorte 2, 4% de la cohorte 3 et 4% de la cohorte 4) et en revanche plus d'élèves en 7e VSO (5% de plus de la cohorte 1, 8% des cohortes 2, 3 et 4). Tous les écarts entre les deux groupes sont statistiquement significatifs.

Les établissements en éducation prioritaire comptent significativement plus d'élèves des cohortes 1 (2% plus d'élèves), 3 (2%) et 4 (1%) orientés en classe de développement ou dans l'enseignement spécialisé. L'écart n'est pas statistiquement significatif au niveau de la cohorte 2.

Quant au pourcentage d'élèves encore en 6e suite à un redoublement, l'écart entre les deux groupes s'est un peu réduit en faveur des établissements en éducation prioritaire. Ceux-ci comptent, en effet, 2% plus d'élèves de la cohorte 1 ayant redoublé, 0.5% de plus de la cohorte 2, 0.2% de plus de la cohorte 3 et 0.4% de moins de la cohorte 4. L'écart est statistiquement significatif au niveau de la cohorte 1, mais il est non significatif au niveau des 3 autres cohortes.

En plus du test de Chi-deux, nous avons effectué une analyse de régression logistique sur les données relatives aux parcours scolaires. Nous avons estimé un modèle pour chaque parcours scolaire et par cohorte, avec chaque fois quatre variables explicatives : le sexe (fille ou garçon), l'âge (en retard ou à l'heure en 3e année), la nationalité (étrangère ou suisse), la langue maternelle (allophone ou français) et le fait d'être scolarisé dans un établissement bénéficiaire de ressources complémentaires (non ou oui).

Les résultats des différentes analyses de régression sont cohérents avec ceux du test de Chi-deux. Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements des zones défavorisées n'ont pas eu d'effet sur les chances d'être orienté dans l'une ou l'autre voie ou en classe de développement. Les élèves des établissements bénéficiaires de ressources complémentaires ont en revanche vu leurs chances de redoubler légèrement réduites.

Tableau 4 : Modèles d'analyse du taux de redoublement dans les quatre cohortes

		Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
		Redoublement dans la cohorte 1			Redoublement dans la cohorte 2			Redoublement dans la cohorte 3			Redoublement dans la cohorte 4		
Modalité de référence	**Modalité active**	**Coef.**	**Sign.**	**Exp(B)**	**Coef.**	**Sign.**	**Exp(B)**	**Coef.**	**Sign.**	**Exp(B)**	**Coef.**	**Sign.**	**Exp(B)**
Fille	Garçon	0.29	**	1.34	0.33	***	1.39	0.14	ns	1.16	-0.14	ns	0.87
Retard scolaire	Age légal	0.47	**	1.60	0.52	***	1.68	0.57	**	1.77	0.78	***	2.18
Etranger	Suisse	-0.61	***	0.55	-0.34	**	0.71	-0.49	***	0.62	-0.52	***	0.59
Autre langue	français	-0.23	ns	0.79	-0.37	ns	0.69	-0.22	ns	0.80	-0.41	**	0.66
Ets hors éducation prioritaire	Ets en éducation prioritaire	0.16	ns	1.18	-0.05	ns	0.95	0.10	ns	0.90	-0.25	*	0.78
Constante		-2.50	***	0.08	-2.25	***	0.11	-2.81	***	0.06	-2.75	***	0.06
R^2 de Nagelkerke		0.03			0.02			0.02			0.03		

ns: non significatif; *****: significatif à .05; ******: significatif à .01; *******: significatif à .001

Le tableau 4 présente les modèles explicatifs du taux de redoublement dans les quatre cohortes qui confortent l'hypothèse d'un effet du dispositif d'éducation prioritaire sur cette variable. Il apparaît qu'au niveau de la cohorte 4, toutes choses étant égales par ailleurs, en l'occurrence les effets d'autres variables en jeu (le sexe, l'âge légal, la nationalité et la langue maternelle), les élèves des établissements bénéficiaires de ressources complémentaires avaient 0.78 fois moins de chances de redoubler que ceux des établissements non bénéficiaires. Au niveau des trois autres cohortes, les élèves des deux groupes avaient les mêmes chances de redoubler au cours des quatre années suivant leur entrée en troisième.

Conclusion

Dans le débat controversé concernant l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire, les résultats de notre étude plaident en faveur d'une légère réduction des inégalités, une thèse soutenue par plusieurs travaux de recherche (Gamoran, 2012 ; Hanushek & Raymond, 2005). Le dispositif vaudois de discrimination positive mis en place en 2008 en complément au dispositif de pédagogie compensatoire plus ancien a permis de réduire les écarts de résultats entre les établissements implantés dans les zones socialement et économiquement avantagées et ceux des régions les plus défavorisées. Les écarts de moyennes entre les deux catégories d'établissements aux évaluations standardisées se sont réduits légèrement mais significativement, du fait notamment de la diminution des plus bas scores dans les établissements d'éducation prioritaire. Par ailleurs, nous avons observé un effet du dispositif de discrimination positive des établissements sur les parcours scolaires. Ce dispositif a permis d'égaliser les taux de redoublement qui étaient auparavant plus élevés dans les établissements des régions les plus défavorisées.

Les effets du dispositif de discrimination positive sont toutefois limités. Les résultats moyens dans les établissements d'éducation prioritaire restent plus bas que dans les établissements des régions plus avantagées. En outre, le dispositif n'a guère d'effet sur l'orientation des élèves dans les filières du secondaire obligatoire ni

sur la scolarisation d'élèves en grandes difficulté dans les classes de développement.

Sur le plan méthodologique, notre étude illustre l'importance de l'approche longitudinale quand il s'agit d'évaluer les effets des politiques d'éducation prioritaire sur les résultats scolaires. L'approche transversale des effets de l'éducation prioritaire, en comparant *les résultats bruts aux tests à un instant t* (Gamoran, 2012, p.13), s'avère limitée dans la mesure où, très souvent, les progrès des élèves en éducation prioritaire ne suffisent pas pour compenser leur retard par rapport aux élèves des établissements plus avantagés. Il s'agit alors d'estimer les progrès réalisés pendant la période durant laquelle le programme d'éducation prioritaire a été effectivement appliqué. L'approche économétrique utilisée par Bénabou, Kramarz et Prost (2004) pour comparer la réussite des élèves dans les établissements en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et hors ZEP est caractéristique de cette logique d'analyse. Afin de prendre en compte les écarts de résultats préexistant entre les deux groupes avant la mise en place des ZEP, ces chercheurs ont appliqué une méthode appelée *la différence des différences*. Précisément, il s'agit de faire *la différence entre l'écart ZEP – hors ZEP* observé après et *l'écart future ZEP – hors ZEP* existant avant la mise en place du dispositif. Bénabou, Kramarz et Prost (2004) ont ainsi évalué l'impact des ZEP sur quatre indicateurs de la réussite scolaire : l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième générale, l'accès en seconde générale ou technologique et l'obtention d'un baccalauréat. Sur tous ces paramètres, l'effet ZEP calculé selon la méthode de la différence des différences est nul. Les auteurs en concluent que *la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves*, mais ce résultat peut s'interpréter autrement. On peut y voir un effet positif de la politique des ZEP dans la mesure où les résultats moyens des établissements qui en ont bénéficié s'avèrent meilleurs qu'auparavant.

D'autres études longitudinales ont, néanmoins, conclu à un effet négatif des zones d'éducation prioritaire sur les résultats des élèves. Citons, par exemple, Meuret (1994) qui a comparé l'évolution sur deux ans des résultats aux épreuves externes de français et de mathématiques, des élèves scolarisés en zones d'éducation prioritaire

et ceux qui l'étaient hors zones d'éducation prioritaire. L'étude montre qu'en moyenne, les élèves obtiennent des scores significativement plus bas en zone d'éducation prioritaire qu'en dehors de celles-ci, toutes choses étant égales par ailleurs, y compris leurs compétences initiales deux ans auparavant.

Le résultat commun à toutes les études ayant pu estimer la valeur ajoutée des politiques d'éducation prioritaire est que celles-ci sont loin d'avoir gagné le pari de l'égalité des chances de réussite scolaire. Les raisons de leur relative inefficacité semblent être, non pas le principe même de la discrimination positive, mais la pertinence et les modalités de mise en œuvre des projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires. En France, l'étude de Moisan et Simon (1997) montre que les bilans des différentes zones d'éducation prioritaire sont contrastés. Dans les zones ayant réussi à améliorer les résultats des élèves, des projets centrés sur les apprentissages et un pilotage administratif et académique efficaces ont été observés. A l'opposé, les conditions de travail difficiles des enseignants, un pilotage administratif et académique inefficace des projets d'éducation prioritaire caractérisent les zones qui n'ont pas apporté la moindre valeur ajoutée aux résultats des élèves.

Dans notre étude, les effets observés sont principalement dus à quelques établissements ayant privilégié des projets de soutien direct aux apprentissages des élèves en difficulté ou en grandes difficultés. Les établissements ayant privilégié des projets de soutien indirect aux élèves en difficulté tels que le co-enseignement, ou d'autres types de projets comme le soutien aux activités socioculturelles, n'ont pas pu améliorer leurs résultats. Les projets d'éducation prioritaire non ciblés sur les élèves en difficulté ont, peut-être, eu un effet sur des variables non explorées dans cette étude, telles que les compétences sociales et la motivation des élèves.

Références Bibliographiques

BENABOU, R., KRAMARZ F., & PROST, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats ? *Economie et statistique, N° 380*, 3-34

BLANCHET, A., & DOUDIN, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire. Enquête sur une nouvelle organisation de l'appui pédagogique dans deux communes vaudoises*. Lausanne : CVRP.

BLANCHET, A., DAEPPEN, K., LEUTWYLER, J. et STOCKER, E. (2005). Utilité et limites de l'analyse de la diversité des établissements scolaires. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (Eds.). *Vers une école juste et efficace* (pp.297-315). Bruxelles : De Boeck.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

CALPINI, J.-C. (1988). *L'appui pédagogique dans le canton de Vaud. Descriptif de diverses structures*. Lausanne : CVRP.

CENTRE SUISSE DE COORDINATION POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION (CSRE) (2014). L'éducation en Suisse – rapport 2014. Aarau : CSRE.

DEMEUSE, M., DEMIERBE, C., & FRIANT, N. (2011). Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ? Un cadre d'analyse et son application. In Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire* ? (pp.293-316). Lyon : ENS Editions.

DOUDIN, P-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue Suisse de Pédagogie spécialisé*, *2*, 14-19.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2010). *Les indicateurs de l'enseignement obligatoire*. Lausanne : DGEO.

DUBET, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. In Chapelle, G., & Meuret, D. (Eds.). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.

GAMORAN, A. (2012). Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux Etats-Unis. *Revue Française de Pédagogie*, *178*, 13-26.

GILLIERON GIROUD, P., & NTAMAKILIRO, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois*. Lausanne : URSP.

GROSSENBACHER, S. (1994). *L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse. Rapport de synthèse du Centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)*. Aarau : CSRE.

HANUSHEK E., & RAYMOND, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance ? *Journal of Policy Analysis and management*, 24 (2), 297-327.

MEURET, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, *109*, 41-64.

MOISAN, C. & SIMON, J. (1997). *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

PULZER-GRAF, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Etude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. Lausanne : URSP.

ROCHEX, J.-Y (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre. In Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Ed.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conception, mise en œuvre, débats* (p.409-451). Lyon, Institut National de recherche pédagogique.

SOUSSI, A., NIDEGGER, C., DUTREVIS, M. & CRAHAY, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue Française de Pédagogie*, *178*, 53-66.