



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Conseil
d'évaluation
de l'École

2024-
2025

Bilan national
de la campagne
d'évaluation des écoles
et des établissements



Conception graphique et suivi éditorial

MEN, Délégation à la communication
Bureau de la création graphique et de la production multimédia

Mise en page

Bernard Javet (CEE)

Photographies

Couverture : © Patrick Gaillardin/MEN (lycée polyvalent Henri Brisson, Vierzon).
Intérieur : p. 5 : © Stéphanie Lacombe/MEN – p. 9 : © Stéphanie Lacombe/MEN –
p. 25 : © Stéphanie Lacombe/MEN

Impression

MEN

ÉDITO



Nommé le 4 novembre président du Conseil d'évaluation de l'École par le Président de la République, je mesure l'honneur qui m'a été fait.

J'inscris ma mission dans la continuité de mes prédécesseurs Béatrice Gille et Daniel Auverlot, mais surtout dans le cadre de la loi du 26 juillet 2019 et son article L.241-12 qui définit les missions du Conseil.

En rédigeant cette introduction sur le *Bilan de la campagne 2024-2025* de l'évaluation des unités éducatives, présenté au Conseil en janvier 2026, nous nous devons de rappeler toute l'énergie que nos prédécesseurs ont déployée, pour porter la première vague d'évaluation (2^d degré) à son terme. En effet, près de 90 % des établissements du second degré ont été évalués. Il est assez rare que des projets de cette ampleur tiennent leurs promesses et que les dynamiques profondes restent actives malgré les courants turbulents de ces dernières années, je pense en premier lieu à la crise sanitaire. C'est pourquoi un moment fort de l'année 2025 fut l'organisation du « colloque des 5 ans », à l'Institut des Hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) que je dirigeai il y a encore quelques mois.

Concernant le premier degré, nous aurons accompli les deux tiers du chemin cette année et 2025 aura vu la mise en place de la première adaptation majeure de son cadre méthodologique. Une mission du CEE, définie par la loi du 26 juillet 2019, porte en effet sur la définition « du cadre méthodologique et des outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements ». Son adaptation régulière est une nécessité pour prendre en compte les réalités de terrain, le retour des usagers et les analyses transmises par les rectorats grâce au travail des référents CEE en académie, que je tiens à remercier.

Au-delà de ce bilan quantitatif impressionnant, c'est bien la mobilisation de toute une chaîne interne et externe du monde de l'éducation nationale qui est à féliciter ici. Cette mobilisation a été construite par des pionniers autour de Béatrice Gille et de l'ensemble des membres du Conseil. Les idées initiales qui ont permis cette généralisation, étaient non seulement pertinentes mais profondément transformantes. La démarche d'évaluation, ses concepts, sa méthodologie et ses finalités sont encore à expliquer, notamment au-delà du monde des professionnels de l'éducation. Il faut rappeler qu'il ne s'agit nullement du contrôle (qui relève de la conformité à un cahier des charges), ni surtout d'un quelconque « classement » des établissements, mais d'une démarche globale et participative, fondée sur les décisions prises par les écoles et les établissements dans le cadre de leur autonomie.

Il semble parfois difficile aux équipes de passer des axes stratégiques identifiés dans le rapport final d'évaluation à une véritable mise en œuvre d'actions ciblées constitutives du projet d'établissement ou d'école. C'est pourquoi un important travail de simplification aura été mené durant l'année 2025, avec la création de 12 points d'entrée possibles pour l'évaluation et la modernisation des boîtes à outils, aujourd'hui disponibles sur le site Internet du CEE. Dans les prochaines années, les bilans de campagne comporteront systématiquement un regard thématique sur ces points d'entrée.

Dans la précédente édition du *Bilan*, Daniel Auverlot annonçait — toujours dans le cadre de la simplification — que « les académies ne devraient plus avoir à se soucier du stockage et de l'accès aux rapports puisque la direction du numérique éducatif (DNE) crée une plate-forme nationale d'hébergement », dénommée aujourd'hui EOS, qui a vocation aussi à mettre à disposition un outil de programmation et d'analyse des rapports. Un comité de pilotage a été mis en place qui définira les règles d'usage, d'accès et veillera à la bonne montée en charge de cet ambitieux projet, qui propulse le CEE dans le monde numérique et les outils d'intelligence artificielle. Les progrès de l'IA devraient permettre, dans un cadre souverain, d'améliorer le champ d'évaluation des unités éducatives au profit de l'autonomie et de la responsabilité des acteurs de terrain.

Dans sa mission autour « de la cohérence des évaluations portant sur les acquis des élèves, des dispositifs éducatifs, dont ceux en faveur de l'école inclusive », l'équipe d'appui et d'expertise du CEE a mené une analyse des rapports de 2024-2025 sur l'appropriation des indicateurs. On peut se féliciter d'une présence croissante des indicateurs et des évaluations, mais constater que leur usage est encore limité dans les axes stratégiques. De fait, le renforcement de la chaîne de transformation : diagnostic – action – impact reste fragile. Ce *Bilan* indique des pistes pour un usage raisonné et partagé des indicateurs au service de la transformation ; cependant une réflexion complémentaire sera portée par le Conseil durant l'année 2026 sur la cohérence et notamment sur les freins à l'utilisation stratégique des indicateurs des acquis des élèves par les établissements et les directions d'école. De même, comme le notait déjà le bilan de l'an passé, « les parcours scolaires et d'orientation des élèves ainsi que leurs résultats aux examens et aux évaluations nationales sont encore trop peu utilisés alors que ces derniers permettent notamment de poser les bases d'un diagnostic partagé, d'objectiver des réussites et des difficultés des élèves, de suivre leurs progrès individuels tout au long de leur parcours ». Là encore, la cohérence d'indicateurs plus simples, construits pour les chefs d'établissement, devra être posée par le Conseil en 2026.

Le Conseil s'est aussi interrogé en cette cinquième campagne sur la place des projets d'établissement dans les rapports, après la publication de la circulaire Dgesco de juillet 2024 portant sur l'alignement temporel entre l'évaluation, le projet d'école ou de l'établissement, voire du contrat d'objectifs et de moyens. Une bonne nouvelle est que dans plus de 85 % des rapports, le projet est mentionné. Cependant, le chemin est encore long pour mobiliser le collectif et intégrer explicitement dans le projet d'établissement les éléments issus de l'évaluation, ou la recentrer sur l'impact des actions.


Vous trouverez, dans ce *Bilan*, les derniers travaux du comité technique d'évaluation sur les questions d'égalité et d'équité scolaire instauré en 2022. Les conclusions seront présentées lors d'une séance dédiée du Conseil durant l'année 2026.

La philosophie qui a présidé à la création du Conseil d'évaluation de l'École reste intacte. Au-delà de la professionnalité individuelle des enseignants et de leur liberté pédagogique garantie au sein de la classe, c'est l'évaluation objective des unités éducatives en toute confiance et transparence, appuyée sur des données simples et profondes, qui permet une prise de conscience collective de la communauté éducative, un partage des analyses et surtout une mise en action cohérente de l'ensemble des acteurs autour de la centralité de l'enseignement et des apprentissages. L'attention des directions d'école ou d'établissement sur les questions pédagogiques, qui sont au cœur du *leadership* scolaire, joue un rôle de levier que la recherche quantifie depuis des dizaines d'années. Trop souvent sous-

estimée, cette culture de l'établissement dans toutes ses dimensions (internes et externes) est pourtant un réservoir considérable, facilement accessible, au sein même des établissements qui peut nourrir le progrès des élèves. C'est l'émergence de cette culture, aux côtés de la culture enseignante millénaire, qui permettra à notre Nation — comme l'ont fait les pays les plus performants — de trouver la voie du progrès au service des élèves, de leurs acquis, de leur parcours et surtout de leur insertion professionnelle.

Charles Torossian,
Président du Conseil d'évaluation de l'École

A handwritten signature in black ink, consisting of a vertical line on the left that curves into a loop, followed by a horizontal line extending to the right.



**Campagne
2024-2025 :
bilan quantitatif**

UNE CINQUIÈME ANNÉE D'ÉVALUATION : UN DÉPLOIEMENT GÉNÉRALISÉ DANS LE 2^D DEGRÉ, ET POUR MOITIÉ DANS LE 1^{ER} DEGRÉ

Conformément à la périodicité quinquennale des évaluations et à leur exhaustivité, ce sont environ 20 % des écoles et des établissements du second degré qui sont évalués chaque année. Au cours de l'année 2024-2025, la part d'écoles qui ont effectué une auto-évaluation puis ont bénéficié d'une évaluation externe s'élève à 19 %. Cela porte à 54 % la proportion d'écoles évaluées depuis le début de la démarche, initiée en 2021-2022 et déployée plus largement à partir de l'année suivante, comme le montre le [tableau 1](#).

Tableau 1 – Part d'écoles du premier degré et d'établissements du second degré évalués depuis 2020

Année scolaire	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026 (prévision)
Part annuelle d'écoles évaluées	–	3 %	14 %	18 %	19 %	19 %
Part cumulée d'écoles évaluées		3 %	17 %	35 %	54 %	73 %
Part annuelle d'établissements du 2 ^d degré évalués	9 %	19 %	20 %	19 %	22 %	21 %
Part cumulée d'établissements du 2 ^d degré évalués	9 %	28 %	48 %	67 %	89 %	100 % dont 10 % évalués une deuxième fois

→ **Source** : CEE, Campagne 2024-2025 d'évaluation des écoles et des établissements.

→ **Champ** : France métropolitaine, secteurs public et privé sous contrat.

Dans le second degré, la démarche a été déployée dès l'année 2020-2021, si bien que cette campagne correspond à la cinquième année de mise en œuvre. La part d'établissements évalués est égale à 20 %, et donc conforme au rythme de croisière atteint depuis quatre ans.

L'antériorité de la démarche d'évaluation dans le second degré ne doit pas occulter le fait que ce sont des établissements non encore évalués qui ont été concernés. La situation changera dès la campagne 2025-2026 : parmi les 20 % d'établissements évalués à cette occasion, environ la moitié l'auront déjà été cinq ans plus tôt.

Ces données quantitatives confirment l'inscription de l'évaluation des écoles et des établissements scolaires dans le paysage éducatif français.

Les équipes d'évaluateurs

Pour conduire l'ensemble des évaluations d'écoles et d'établissements, les académies s'appuient sur un vivier de 8 000 évaluateurs externes dans le premier degré et de 6 000 évaluateurs

externes dans le second degré. Notons que certains évaluateurs s'impliquent à la fois dans le premier et le second degrés.

S'agissant des écoles, ce sont en premier lieu les inspecteurs de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques (respectivement 1 200 et 3 000 environ) qui sont mobilisés. De nombreux directeurs d'école participent aussi à la démarche (plus de 2 600). On compte également parmi les évaluateurs externes des enseignants du premier degré (600), des personnels de direction du second degré (500) ainsi que quelques directeurs de l'enseignement privé sous contrat, en lien avec ce que prévoit le cadre d'évaluation pour les écoles relevant de ce secteur.

Pour l'évaluation des collèges et des lycées, on retrouve, comme pour le premier degré, des profils similaires à ceux des années précédentes. Les personnels de direction (2 400) et les inspecteurs (près de 2 000 IEN ET-EG et IA-IPR) correspondent aux profils les plus courants. Au sein des équipes, ils collaborent avec des cadres administratifs, parfois avec des enseignants du second degré ou avec des personnels de l'enseignement privé sous contrat pour les établissements concernés. Les IEN de circonscription participent également aux évaluations du second degré, ce qui tend à favoriser une approche globale du parcours des élèves. Dans certaines académies, l'implication du premier degré dans l'évaluation des établissements du second degré, et réciproquement, prend la forme d'une mise en cohérence plus large : les écoles et le collège de secteur peuvent être évalués la même année, ou avec les mêmes évaluateurs.

En général, une équipe est constituée de 3 ou de 4 évaluateurs. La moyenne s'établit en effet à 3,7 dans le premier degré et à 3,4 dans le second degré. Cette moyenne masque des différences qui tiennent prioritairement au type de structure à évaluer. Dans le premier degré, les académies procèdent à des regroupements de plusieurs écoles (écoles d'un même réseau, d'un même secteur de collège, école préélémentaire et école élémentaire) et adaptent la taille des équipes en conséquence. Dans le second degré, l'adaptation tient compte de la complexité des établissements, en particulier quand il s'agit de lycées polyvalents ou d'ensembles scolaires. Un nombre d'évaluateurs plus élevé peut aussi s'expliquer par des choix académiques relatifs aux observations de classe effectuées pour alimenter la réflexion à l'échelle de l'établissement sur les pratiques pédagogiques.

Un colloque de dimension internationale à l'occasion de la fin du premier cycle d'évaluation des établissements

Dans le contexte de la fin du premier cycle d'évaluation dans le second degré, le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) a organisé en collaboration avec l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) un colloque de dimension internationale qui s'est tenu du 19 au 21 mai 2025 à l'IH2EF. Cet événement, intitulé « Évaluation des établissements : bilan et perspectives 2025-2030 », a permis de combiner un regard sur les pratiques évaluatives dans :

- l'ensemble des académies qui mettent en œuvre l'évaluation des établissements depuis 2020 en tenant compte des spécificités locales ;
- d'autres pays, comme la Belgique, l'Irlande et le Portugal, où l'évaluation des établissements est mise en place depuis de nombreuses années ;
- d'autres domaines que l'éducation nationale, tels que les universités, les organismes de recherche, les hôpitaux et les établissements sociaux et médico-sociaux, avec, pour ces derniers, une démarche pilotée par la Haute autorité de santé (HAS) et des évaluations effectuées par des organismes accrédités.


Nourris par l'expérience de nombreux acteurs, y compris extérieurs au système éducatif français, les débats du colloque ont fait émerger un consensus et plusieurs perspectives :

- l'évaluation vise en premier lieu l'amélioration des parcours et des résultats des élèves, par le filtre des quatre domaines de l'évaluation : enseignement et apprentissages, climat scolaire et bien-être, fonctionnement et stratégie de l'établissement, environnement institutionnel et partenarial ;
- l'évaluation, à la fois l'auto-évaluation et le regard complémentaire que construit l'évaluation externe, a pour objectif de soutenir une réflexion collective au quotidien qui renforce l'impact du projet d'établissement ;
- l'un des enjeux de l'évaluation réside dans le suivi, l'accompagnement et la formation qui peuvent ou devraient être mis en place à la suite de la remise du rapport ;
- le *leadership* des personnels d'encadrement est un enjeu de premier plan pour construire l'action des établissements ;
- le processus d'évaluation peut être simplifié.

Les enjeux autour de la simplification ont été mis en avant par Mme Elisabeth Borne, ministre d'État chargée de l'éducation nationale, qui a clôturé le colloque. Mme la ministre a également insisté sur l'importance des résultats et des parcours des élèves et une meilleure valorisation entre deux évaluations.

Pour le CEE, la simplification concerne tant les ressources mises à disposition que la souplesse donnée aux académies pour optimiser l'organisation au regard des spécificités locales. L'actualisation des questionnaires d'auto-évaluation, la définition de douze points d'entrée de l'évaluation ainsi que le nouveau cadre d'évaluation des écoles, voté en avril 2025, constituent autant de réponses à ces enjeux.

Au-delà du processus *stricto sensu* de l'évaluation des établissements scolaires, il s'agit de faciliter la mise en place de temps d'échanges et de réflexion continus qui soutiennent l'autonomie des acteurs de l'équipe éducative et rendent possible la transformation.



**L'évaluation
dans les écoles
et les établissements
du second degré
en 2024-2025**

Ce bilan qualitatif s'appuie sur les bilans académiques réalisés par les référents « évaluation » de chaque académie, sur des visites d'écoles et d'établissements et sur la lecture de rapports d'écoles et d'établissements évalués cette année. Après cinq années de déploiement dans le second degré et trois dans le premier, les constats sont globalement similaires pour les deux degrés.

Les visites de terrain montrent une bonne implication des équipes au moment de l'auto-évaluation, toutefois plus systématique dans le premier degré en raison de l'utilisation des 108 h de travail statutaire prévues pour chaque professeur en dehors des heures de classe. La plus-value de l'évaluation externe est variable selon les équipes interrogées.

Comme les années précédentes, les rapports sont de forme hétérogène. Par construction, ils ne retracent que partiellement les analyses menées lors des auto-évaluations et des évaluations externes. En raison d'un format moins contraint, le rapport d'auto-évaluation est généralement un document dense qui témoigne d'une appropriation par les équipes, y compris quand parfois des réticences avaient été exprimées au démarrage de la démarche. Les rapports d'évaluation externe ont un format plus resserré et leurs plans diffèrent selon les académies.

Pour préciser ce bilan qualitatif à partir de la lecture des rapports de l'année scolaire 2024-2025, le CEE s'est intéressé à la méthodologie de l'évaluation, à l'utilisation des questionnaires proposés par le CEE, à la place des indicateurs ainsi qu'au lien entre évaluation et projet d'école ou d'établissement.

LES QUESTIONNAIRES À DESTINATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE : UN OUTIL LARGEMENT UTILISÉ DANS LES RAPPORTS D'AUTO-ÉVALUATION

La seule lecture des indicateurs et de leur évolution ne permet pas de connaître de façon précise les causes des changements constatés. Pour cette raison, la démarche d'évaluation prônée par le CEE implique de prendre en compte les points de vue des différentes parties prenantes et de compléter l'analyse grâce à des observations de classes, des différents espaces de l'école ou de l'établissement et à l'examen de documents permettant d'analyser les procédures suivies.

Des entretiens gagnent à être menés au moment de l'auto-évaluation ou de l'évaluation externe pour interroger des élèves, des parents ou des personnels. Il n'est cependant pas possible d'entendre individuellement chaque membre de la communauté éducative. Ainsi, quatre questionnaires ont été proposés par le CEE dès le déploiement des évaluations pour interroger les élèves, leurs parents ou responsables légaux et les personnels enseignants et non enseignants, y compris les personnels des collectivités territoriales ou des associations travaillant dans les écoles et dans les établissements du second degré. Dès lors, et pour la première fois en France, les élèves, les parents et les personnels sont consultés de manière régulière et quasi systématique sur l'ensemble des sujets liés à l'école ou l'établissement.

Auto-évaluation

La lecture des rapports d'auto-évaluation montre que si les auto-évaluateurs ont eu peu recours à des entretiens avec les différentes parties prenantes, les questionnaires ont été très majoritairement déployés lors de l'auto-évaluation.

Les analyses portent sur les apprentissages et les parcours scolaires des élèves et s'appuient plus souvent explicitement sur les réponses données par les élèves dans les lycées, où les élèves sont plus âgés (près de 50 % des rapports) que dans les collèges (près de 35 %) et dans les écoles (26 %). Le stress lié à l'évaluation est par exemple souvent objectivé dans l'analyse à l'aide des réponses des élèves en lycée. La prise en compte explicite des réponses des parents d'élèves ou des personnels pour l'analyse est de près de 30 % sur tous les niveaux, moins fréquente que celle des élèves en collège et en lycée et légèrement supérieure pour les écoles.

L'analyse du bien-être et du climat scolaire s'appuie plus souvent encore sur les réponses des élèves au lycée (près de 50 % des rapports), au collège (47 %) et aussi dans les écoles (36 %).

Évaluation externe

Dans les rapports rédigés par les évaluateurs externes, on trouve moins souvent de références aux quatre questionnaires. Les évaluateurs appuient davantage leur analyse sur les entretiens menés systématiquement lors de leur visite dans l'établissement.

Moins de 3 % des rapports d'écoles s'appuient explicitement sur les questionnaires, que ce soit pour analyser les apprentissages et les parcours scolaires des élèves, l'enseignement, le bien-être ou le climat scolaire.

On trouve plus souvent des références aux questionnaires dans les rapports des collèges et des lycées (dans un peu moins d'un tiers des rapports), davantage pour citer les réponses des élèves que celles des personnels, mais avec près de 10 points de moins par rapport aux rapports d'auto-évaluation. Comme pour les rapports d'auto-évaluation, la mention des questionnaires est plus fréquente pour l'étude du bien-être et du climat scolaire.

Perspectives

- Dans une perspective d'amélioration continue, le CEE a travaillé sur la conception de nouveaux questionnaires, diffusés à la rentrée 2025. Plus resserrés, ils s'appuient sur les résultats de la recherche en éducation ou sur des questionnaires déployés à l'occasion d'enquêtes visant à établir des comparaisons internationales (comme PISA pour les élèves et TALIS pour les personnels, menées par l'OCDE), ce qui permettra aussi de disposer d'éléments de comparaison. Le CEE va suivre leur utilisation sur le terrain pour pouvoir éventuellement ajuster les questions et les outils utilisés.

L'UTILISATION DES INDICATEURS DANS LES RAPPORTS : VERS UNE CONSOLIDATION TRANSFORMATRICE

Les indicateurs mis à la disposition des établissements ou construits localement avec les acteurs poursuivent deux objectifs :

- apprécier des éléments constitutifs de la performance ;
- outiller le pilotage de l'établissement par l'analyse qu'ils contribuent à construire.

À ce titre, ils sont un objet central de l'évaluation, tant dans la phase de diagnostic qu'en appui aux recommandations et, au-delà, dans la conduite du changement et de la responsabilisation de l'ensemble des parties prenantes.

Les outils développés au cours des dernières années — des IPES , APAE puis Archipel, des PCS à l'IPS, les indices d'éloignement, les évaluations nationales standardisées, les ELCS ou l'usage de questionnaires divers — ont progressivement enrichi la palette de données disponibles pour les établissements.

Pour autant, le constat est celui d'un emploi encore limité et hétérogène des indicateurs, et d'un déficit de formation des personnels d'encadrement. Or la démarche d'évaluation, par la finalité d'amélioration continue qu'elle porte, suppose la mobilisation de données quantitatives et qualitatives au service du projet d'établissement.

À ce titre, la circulaire du 1^{er} juillet 2024 formalise l'articulation entre évaluation et projet d'établissement, en faisant de l'analyse d'impact du projet précédent un préalable à l'élaboration du suivant. On promeut ainsi une logique de responsabilisation et d'accompagnement. Dans ce cadre, la plateforme Archipel de la DEPP vise à faciliter l'accès aux données. Il reste à s'assurer de leur appropriation effective par les équipes, ce qui suppose un accès généralisé pour les enseignants.

Une présence croissante des indicateurs dans les rapports

L'analyse d'un échantillon de rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe montre une large présence des indicateurs, à hauteur de 80 % dans les rapports d'auto-évaluation et de 70 % dans les rapports d'évaluation externe du second degré, et de 70 % dans les rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe du premier degré, ce qui témoigne d'une compréhension de l'importance de l'objectivation dans la démarche évaluative, notamment pour le contexte et le domaine 1.

On note également une diversification des indicateurs mobilisés : en plus des taux de passage ou de la réussite aux examens, les rapports font désormais davantage référence à des données relatives au climat scolaire (absentéisme, sécurité), aux parcours des élèves (orientation, décrochage) ou à la vie de l'établissement (relation avec les familles, participation aux instances, projets pédagogiques), ce qui reflète une vision plus globale de la qualité éducative, en phase avec les attendus du cadre d'évaluation.

Mais un usage encore limité pour la réflexion stratégique

L'utilisation des indicateurs pour nourrir la réflexion et guider l'action est encore à développer. Dans le second degré, les indicateurs sont mobilisés pour la réflexion dans 50 % des rapports

d'auto-évaluation et 40 % des rapports d'évaluation externe. Dans le premier degré, ces proportions sont de 45 % et 40 % respectivement. L'écart entre présence et usage révèle une difficulté à passer de la description chiffrée à l'analyse interprétative et à l'élaboration de pistes d'action.

Plusieurs facteurs, documentés par la recherche, peuvent expliquer cette situation :

- culture de la donnée encore fragile (interprétation, identification des biais, croisement) en lien avec une formation initiale et continue insuffisante des cadres (Schildkamp, 2019) ;
- temps et ressources limités pour exploiter les indicateurs dans les établissements (tâches nombreuses, absence de temps institutionnalisé pour un travail collectif) (Dutercq & Maroy, 2017) ;
- déconnexion entre indicateurs et préoccupations des équipes (priorités, expérience du travail réel) pouvant générer rejet ou indifférence (Falzon *et al.*, 2012) ;
- compétences analytiques insuffisantes (contexte, relativité des résultats, comparaisons) qui conduisent à des usages inappropriés ou contre-productifs (Mintrop, 2012).

Différences entre premier et second degrés

L'appropriation des indicateurs dans le premier et le second degrés présente des différences, tant en présence qu'en usage, ce qui peut s'expliquer de différentes manières :

- moindre disponibilité d'indicateurs pour le premier degré ;
- faible nombre d'élèves limitant la pertinence de l'approche statistique ;
- connaissance personnalisée des élèves, suivis en continu par les professeurs.

Hors indicateurs, le premier degré présente quelques particularités qui sont autant de points d'appui pour l'évaluation :

- culture ancrée du travail collectif, avec des pratiques de concertation et une proximité avec les équipes de circonscription qui favorisent échanges et exploitation collective des données ;
- structures plus petites et intégrées, ce qui facilite la circulation de l'information et la construction d'une vision partagée ;
- accompagnement plus soutenu par les inspecteurs de circonscription pour l'exploitation des données ;
- chaîne hiérarchique et pédagogique plus cohérente.

Ces différences invitent à s'interroger sur les conditions organisationnelles et culturelles qui favorisent l'appropriation des indicateurs et sur les leviers à activer pour généraliser les bonnes pratiques.

Une chaîne logique Diagnostic → Action → Impact encore fragile

L'analyse des rapports révèle une difficulté persistante à établir une chaîne logique claire entre diagnostic, actions engagées et mesure de l'impact. Priorités et actions sont ainsi rarement rattachées explicitement aux constats issus de l'évaluation et les modalités de suivi de leur mise en œuvre et de leurs effets restent imprécises.

Une suite **Évaluation → Action → Régulation** solide renforce la portée du projet d'établissement comme instrument stratégique et, partant, la logique d'amélioration continue, dans laquelle l'évaluation nourrit une action elle-même évaluée et ajustée. La recherche montre que c'est cette boucle de rétroaction qui permet aux établissements de progresser durablement (Altrichter & Kemethofer, 2015 ; Fullan, 2007).

PISTES POUR UN USAGE RAISONNÉ ET PARTAGÉ DES INDICATEURS AU SERVICE DE LA TRANSFORMATION

Il s'agit, à la lumière de ces constats, de faire des indicateurs de véritables outils au service du pilotage pédagogique et de l'amélioration continue. Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour renforcer leur appropriation et leur usage effectif.

Former et accompagner les acteurs à l'usage des données

La première priorité réside dans le développement des compétences des personnels de direction, d'encadrement et d'enseignement en matière d'usage des données. Cela suppose de renforcer les dispositifs de formation initiale et continue sur plusieurs dimensions :

- littératie statistique. Construction des indicateurs, limites, précautions d'interprétation ;
- analyse des données. Croisement des sources, biais, contextualisation, comparaisons ;
- travail collectif. Animation et facilitation pour une appropriation collective des indicateurs et leur mobilisation dans la réflexion stratégique.

Il convient également de mettre en place un soutien méthodologique aux établissements pour l'exploitation des données : mobilisation de personnes ressources au niveau académique (conseillers en évaluation, chargés de mission, etc.), constitution de réseaux d'échanges de pratiques entre établissements, mise à disposition d'outils et de guides méthodologiques.

Adapter les indicateurs aux besoins et préoccupations des équipes

Pour être mobilisés, les indicateurs doivent faire sens pour les acteurs et répondre à leurs préoccupations, ce qui suppose de veiller à plusieurs principes de conception et de diffusion :

- Pertinence. Lien avec les objectifs et priorités des établissements, pour éclairer les questions que se posent les équipes ;
- Actionnabilité. Dimensions sur lesquelles les équipes peuvent agir, afin d'éviter frustration et rejet (Galland, 2023) ;
- Lisibilité. Clarté et accessibilité auprès des non-spécialistes (visualisation graphique, absence de jargon, éléments de contexte et d'interprétation) ;
- Co-construction. Équipes associées à l'identification et la conception des indicateurs, ce qui renforce leur légitimité et leur appropriation (Franco-Santos, Lucianetti, & Bourne, 2012).

Institutionnaliser des temps de travail collectif autour des données

L'appropriation des indicateurs est facilitée par des temps institutionnalisés permettant aux équipes de se réunir pour analyser les données, partager leurs interprétations et élaborer des pistes d'action. Ces temps sont une priorité dans l'organisation du travail et non une activité annexe ou facultative.

La circulaire de juillet 2024, qui invite les établissements à consacrer du temps après l'évaluation pour hiérarchiser les enjeux et formuler les priorités du nouveau projet d'établissement, constitue une avancée significative. Cette recommandation doit se traduire dans les pratiques (conditions matérielles et organisationnelles : remplacement, aménagement des emplois du temps, etc.).

Développer une culture de la mesure d'impact

Au-delà du diagnostic, il est essentiel de développer une culture de la mesure d'impact des actions mises en œuvre, ce qui suppose plusieurs actions des établissements :

- expliciter les hypothèses d'action. Pour chaque priorité, formuler les raisons pour lesquelles l'action envisagée est susceptible de produire les effets attendus (théorie d'action). Cette explicitation facilite l'évaluation ultérieure et renforce la cohérence stratégique du projet ;
- définir des indicateurs de suivi. Pour chaque action, identifier des indicateurs permettant de suivre sa mise en œuvre et ses effets. Les indicateurs sont choisis selon leur pertinence, leur faisabilité et leur capacité à informer l'action ;
- organiser des temps de régulation. Prévoir des moments réguliers lors de la mise en œuvre du projet pour analyser les données de suivi, ajuster au besoin les actions et documenter les apprentissages réalisés.

Cette culture de la mesure d'impact n'est pas à confondre avec une logique de contrôle ou de reddition de comptes. Il s'agit d'une démarche réflexive et formative, visant à soutenir l'apprentissage organisationnel et l'amélioration continue (Bryk & Schneider, 2002).

Articuler les indicateurs locaux et les enjeux de politique éducative nationale

Enfin, il convient de veiller à l'articulation entre indicateurs mobilisés localement et enjeux de politique éducative nationale. Les établissements sont les maillons d'un système éducatif porteur d'ambitions collectives et les indicateurs objectivent leur contribution à ces ambitions, tout en respectant la diversité des contextes et des situations.

Un équilibre est donc à trouver entre indicateurs de suivi des priorités nationales (réduction des inégalités, élévation du niveau général, amélioration du climat scolaire, etc.) et indicateurs permettant à l'établissement de rendre compte de ses priorités et de ses marges de progrès. Les contrats d'objectifs constituent un cadre pertinent pour opérer cette articulation.

Perspectives

- L'analyse des rapports d'évaluation 2024-2025 souligne la dynamique positive, avec des indicateurs largement présents et progressivement mobilisés pour nourrir la réflexion stratégique. Des marges de progrès subsistent, notamment en ce qui concerne l'usage effectif des indicateurs pour guider l'action et mesurer l'impact des projets d'établissement.
- Les perspectives tracées visent à consolider cette dynamique, en mettant l'accent sur la formation des acteurs, l'adaptation des indicateurs aux besoins des équipes, l'institutionnalisation de temps de travail collectif, le développement d'une culture de la mesure d'impact et l'articulation entre enjeux locaux et priorités nationales. Ces orientations s'inscrivent dans une vision de l'évaluation comme levier d'amélioration et de développement professionnel, au service d'une École plus juste et plus efficace.

- Les enjeux sont en effet considérables. Dans un contexte marqué par des inégalités éducatives persistantes, des défis pédagogiques renouvelés et des attentes sociétales fortes, le pilotage avec les données est un levier pour progresser et répondre aux besoins des élèves. Comme le souligne la recherche, ce n'est pas la disponibilité des indicateurs qui fait la différence, mais la capacité collective à les mobiliser dans une démarche réflexive, partagée et orientée vers l'action (Schildkamp, 2019 ; Altrichter & Kemethofer, 2015). C'est à cette condition que les indicateurs pourront pleinement jouer leur rôle d'outils au service de l'amélioration continue et de la réussite de tous les élèves.

LE PROJET D'ÉCOLE OU D'ÉTABLISSEMENT : MENTIONNÉ DANS PLUS DE 85 % DES RAPPORTS D'ÉVALUATION, IL S'INSCRIT AU CŒUR D'UNE DÉMARCHE DE RESPONSABILISATION RÉACTIVÉE

Une histoire de la démarche de projet en France

Le projet d'établissement a été rendu obligatoire en même temps que le projet d'école par la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Il s'inscrit dans un mouvement plus ancien d'initiatives pédagogiques et éducatives, qui avaient précédemment visé à inscrire les établissements dans une « démarche de projets » (les « 10 % pédagogiques », les Projets d'Activités culturelles, les Projets d'Action Éducative, etc.). Si la loi d'orientation n'avait donc pas radicalement innové en introduisant la notion de projet d'établissement, son caractère obligatoire avait en revanche eu pour conséquence de susciter « la généralisation d'une démarche de type « management participatif » dans la gestion de l'institution scolaire [...] » avec « le souci de développer des processus collectifs de définitions des objectifs éducatifs, de créer des outils de gestion et d'évaluation de l'appareil scolaire, de contribuer activement à la politique de modernisation du service public », comme le relevait une étude conduite par la DEP-CREDOC en 1992, et synthétisée par Louvet en 1993, portant sur l'implantation réelle de la démarche. L'étude avait montré que son appropriation était restée hétérogène trois ans après leur instauration : les chefs d'établissement leur accordaient une importance relative, et l'exercice apparaissait souvent comme un « dispositif » au milieu ou en plus de nombreuses autres injonctions adressées aux équipes. Les auteurs constataient que les projets les plus mobilisateurs étaient ceux fondés sur un diagnostic partagé et une participation large de la communauté éducative.

Complémentairement, le contrat d'objectifs est apparu ensuite, d'abord comme une recommandation dans plusieurs rapports administratifs (IGAENR, 1998-2000), dans la logique de la LOLF et du pilotage par les résultats. C'est en 2005-2006 que le dispositif devient réellement structuré dans l'éducation nationale. Le ministère le formalise dans une note de service du 31 août 2006 : les contrats d'objectifs entre les établissements, les autorités académiques et les collectivités, souvent sur une durée de 3 à 5 ans, sont articulés au projet d'établissement.

Ces démarches sont également installées, comme en témoigne le [tableau 2](#), dans de très nombreux pays, même si les processus de responsabilisation divergent dans leur approche, à la fois dans les fonctions support, contrôle, accompagnement, autonomie accordée.

Tableau 2. Le projet et l'évaluation des unités éducatives en Europe

Pays	Auto-évaluation obligatoire	Plan d'amélioration/ plan de réussite	Évaluation des établissements	Commentaires clés
France	2020-2022	Projet d'école/ établissement : 1989	2020 (cadre national d'évaluation - CEE)	Projet ancien mais auto-évaluation très tardive
Angleterre	1992	1997	1992 (OFSTED)	Premier système complet d'Europe
Écosse	1996	1996	1996	Modèle : <i>How Good is Our School?</i>
Finlande	1999	~ 2000	2014 (FINEEC)	Modalités d'auto-évaluation non prescriptives mais fondées sur confiance et responsabilisation forte
Suède	1997	1997 (renf. 2011)	2008	Assurance qualité forte
Portugal	2002	1997 (renf. 2012)	2006	Forte contractualisation interne
Espagne	2006	2006	2006-2010	Pilotage régional
Allemagne	2005-2010	2005-2010	2005-2010	Réformes post-PISA
Irlande	2012	2012	2012	SSE pilier du pilotage

→ Source : Conseil d'évaluation de l'École.

En 2023, la Cour des comptes, dans un rapport public thématique intitulé « Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement », à l'appui d'une enquête sur échantillon réalisée auprès de 5 992 chefs d'établissement, note que seuls 50 % des répondants déclarent disposer d'un projet d'établissement, moins de 25 % d'entre eux estimant par ailleurs que celui-ci pouvait avoir un impact sur la qualité des enseignements. Dans sa conclusion, le rapport estime et recommande que le projet d'établissement et son évaluation régulière soient véritablement considérés comme l'outil fondamental de responsabilisation de l'équipe éducative, au sens large, vis-à-vis de la performance attendue de l'établissement.

Le cadre d'évaluation des établissements comme des écoles avait posé, dès le départ, l'articulation entre démarche évaluative et projet comme centrale. Ainsi était-il attendu que « l'évaluation s'organise autour d'une auto-évaluation et d'une évaluation externe et débouche sur la rédaction du projet d'établissement. » ou bien que « L'évaluation (...) s'articule aux objectifs que l'établissement s'est fixés dans son projet ou qui ont été fixés avec lui par le contrat d'objectifs. » et que « Véritable enrichissement de l'auto-évaluation, le rapport d'évaluation est (...) une aide à la rédaction de son projet d'établissement. ».

Extrait du rapport de la Cour des comptes consacré au projet d'établissement

B - Faire du projet d'établissement le document pivot

Un recentrage autour du projet d'établissement apparaît comme l'orientation la plus favorable, les autres documents structurants devant s'articuler avec lui, en prenant soin d'y associer une démarche d'évaluation servant à la fois à l'élaboration du diagnostic de départ et à la formalisation de points d'étape réguliers.

Afin de gagner à la fois en termes de visibilité mais aussi d'appropriation par les équipes et de mobilisation autour d'un document, porteur de sens et fédérateur, la Cour encourage à faire du projet d'établissement le document matriciel de toute démarche de pilotage. Cette démarche permet également aux chefs d'établissement de reconstruire un calendrier cohérent sur un rythme de cinq ans (évaluation menant au projet, puis, éventuellement, contrat d'objectifs, point intermédiaire, bilan et préparation du nouveau cycle).

Il est nécessaire que le projet d'établissement intègre la fixation d'objectifs et d'indicateurs de suivi pour garantir la qualité du pilotage pédagogique de l'établissement, et construire un processus d'amélioration continue. Le projet d'établissement peut alors servir de support à un dialogue de gestion mené entre l'établissement et les services académiques, en vue de s'assurer de l'adéquation des moyens avec les besoins de l'EPLE et, au besoin, de procéder aux ajustements nécessaires.

→ **Source** : Cour des comptes, 2023, Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement, Rapport.

La circulaire du 1^{er} juillet 2024, quatre ans après le déploiement de l'évaluation des établissements, actualise l'ensemble des précédents textes en liant explicitement l'évaluation des établissements à l'élaboration du nouveau projet, en s'appuyant sur l'analyse d'impact du précédent. Elle vise à inscrire la planification stratégique de l'établissement dans un cycle d'amélioration continue. Dans ce qui suit, et dans ce contexte, nous proposons d'établir un état des lieux autour des liens entre évaluation et projet au regard de la dernière campagne d'évaluation des établissements.

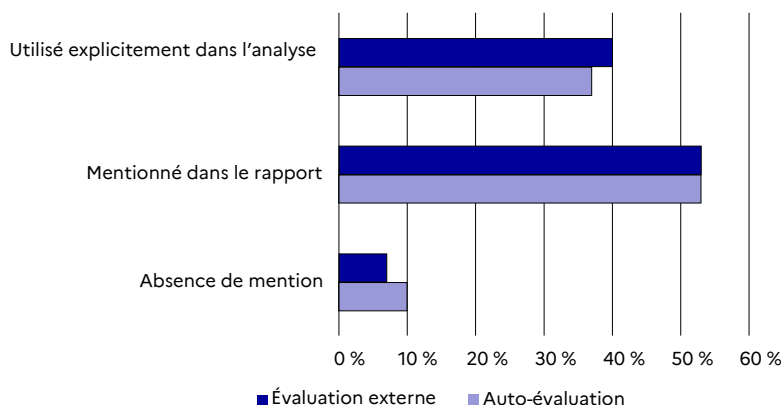
Constat partagé : un chaînage encore incomplet, mais une perspective très encourageante

L'échantillon de rapports d'évaluation (écoles, collèges, lycées) analysés par le Conseil d'évaluation de l'École montre que l'articulation entre la phase d'évaluation d'une part et la rédaction du projet d'école ou d'établissement d'autre part s'est renforcée. Qu'il s'agisse de l'auto-évaluation ou de l'évaluation externe, ce sont plus de 90 % des collèges et 80 % des lycées qui y font explicitement référence dans leur propos évaluatif (**Figures 1 et 2**). Dans la majorité des cas, c'est le projet à venir qui est mentionné, comme suite logique de la démarche d'évaluation. Le projet d'établissement précédent est moins souvent mentionné. Cela peut s'expliquer par le fait que la campagne 2024-2025 inclut des établissements pour lesquels l'évaluation est un exercice nouveau. À compter des prochaines campagnes, les établissements s'engageront dans une deuxième évaluation et celle-ci pourra plus naturellement prendre comme point de départ la précédente évaluation et le projet qui en a découlé.

Dans le premier degré, le constat présente des similitudes : dans leur auto-évaluation, 90 % des écoles indiquent que la rédaction de leur projet constitue la prochaine étape de la démarche, soit une proportion proche de celle du second degré. Mais cette part est moindre pour ce qui est des rapports d'évaluation externe. Environ 60 % de ces derniers mentionnent explicitement le projet d'école à venir. Sans doute est-ce lié à l'échelle du regroupement d'écoles qui est privilégiée pour la phase d'évaluation externe. Les écoles sont évaluées, en moyenne, dans des regroupements de 3 entités, et le retour à l'échelle de l'école peut paraître moins naturel. Dans

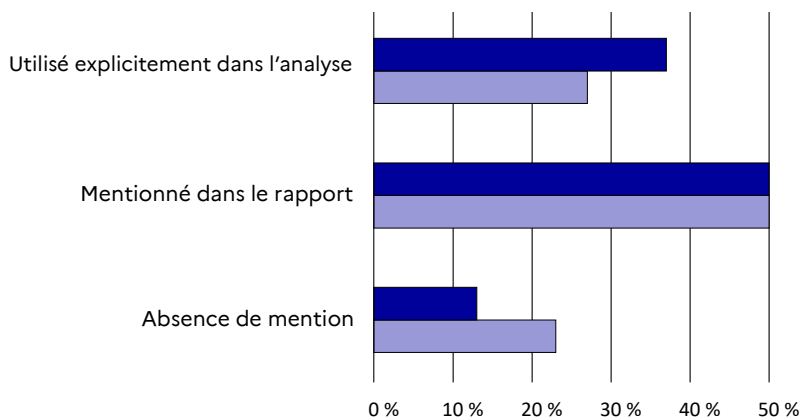
la plupart des cas, les évaluateurs externes suggèrent que le projet d'école pourra contenir une partie dédiée au travail initié dans le cadre du regroupement. Les cas de projets qui seraient envisagés à l'échelle du regroupement sont rares.

Figure 1. Le projet d'établissement dans les rapports d'évaluation des collèges - Campagne 2024-2025



→ Source : CEE, Rapports d'évaluation 2024-2025.

Figure 2. Le projet d'établissement dans les rapports d'évaluation des lycées - Campagne 2024-2025



→ Source : CEE, Rapports d'évaluation 2024-2025.

Dans de nombreuses académies, l'évaluation avait été conçue dès le départ dans la perspective du soutien à la démarche de projet. Sans attendre la circulaire de 2024, certaines d'entre elles ont formalisé le lien logique entre les deux objets pour en renforcer l'impact mutuel. Ainsi par exemple, dans l'académie de Strasbourg, un cadre général de rédaction du projet d'école est déployé dans le 1^{er} degré permettant de viser 100 % de retours. Dans l'académie de Poitiers, depuis le début de la démarche, les établissements du second degré sont invités à remettre leur projet d'établissement dans les mois qui suivent l'évaluation. Le déploiement de ces outils,

qui trouveront une issue nationale *via* la plateforme EOS codéveloppée par le CEE et la DNE, ont vocation à généraliser ces initiatives.

Comme dit précédemment, l'analyse des rapports d'évaluation (écoles, collèges, lycées) fait également apparaître des évolutions notables : un usage plus régulier et plus pertinent des indicateurs, une référence quasi systématique à des questionnaires adressés aux élèves, aux familles et aux personnels, et une objectivation accrue des constats. Ces progrès témoignent d'une acculturation progressive au pilotage avec les données et d'une meilleure appropriation des exigences du cadre national d'évaluation.

Cependant, comme évoqué plus haut, la chaîne logique reliant diagnostic, actions engagées et impact mesurable pourrait être approfondie dans la majorité des rapports. Si les projets identifient des priorités, celles-ci sont encore trop rarement rattachées explicitement aux constats issus de l'évaluation et les modalités de suivi de leur mise en œuvre comme de leurs effets restent souvent imprécises. On observe ainsi une dissociation persistante entre l'analyse et la régulation, qui limite la portée du projet comme instrument stratégique. Trois enjeux ressortent de manière convergente :

- un chaînage qui gagnerait à être plus explicite entre évaluation et priorités du projet : la logique d'amélioration continue reste fragile si les éléments issus de l'évaluation ne sont pas intégrés explicitement dans la formulation du projet ;
- une évaluation encore peu centrée sur l'impact des actions : les équipes décrivent les actions conduites mais peu leurs effets observables sur les apprentissages, le climat scolaire ou les organisations pédagogique ;
- une mobilisation collective qui reste inégale.

Ces constats convergent avec les enseignements de la littérature internationale : l'évaluation ne produit des effets qu'à condition de nourrir un véritable travail interne d'analyse, de planification et de révision régulière des actions (Altrichter & Kemethofer, 2015). De même, les politiques de responsabilisation n'induisent d'amélioration durable que si les équipes disposent d'un espace capacitaire suffisant – temps, outils, accompagnement – et évoluent dans un climat professionnel fondé sur la confiance et le travail collectif (Elmore ; Fullan ; Bryk ; Hargreaves). Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, l'évaluation tend à générer des réponses formelles plutôt qu'une transformation substantielle.

Les limites déjà identifiées en 1992-1993 demeurent donc partiellement d'actualité : l'absence d'une continuité structurée entre diagnostic, action et régulation entrave encore l'efficacité du projet comme levier de pilotage. L'écart entre les établissements où le pilotage relève d'un *leadership* éducatif structurant — capable d'orchestrer l'analyse, de mobiliser les équipes et de négocier les priorités — et ceux où le projet est principalement vécu comme une injonction administrative, conduit le CEE à poursuivre son action en faveur d'un meilleur soutien aux gestes professionnels associés à la démarche de projet. Formation, meilleure adaptation des outils (données, plateformes, questionnaires, soutien thématique), considération du projet comme premier dans l'activité des établissements, etc.

RECOMMANDATIONS OPÉRATIONNELLES POUR LA TRANSFORMATION

Afin de renforcer l'articulation évaluation-projet, plusieurs orientations peuvent être privilégiées. Il apparaît nécessaire d'installer une véritable continuité entre diagnostic et planification stratégique en intégrant systématiquement, en ouverture de chaque projet, une section explicitant

les enseignements tirés de l'évaluation : trois à cinq constats majeurs issus du diagnostic, une analyse synthétique de l'impact des actions précédentes et la justification argumentée des nouvelles priorités. Cette formalisation ancrerait le projet dans une logique de progression documentée plutôt que déclarative.

Il importe également de doter les équipes d'outils accessibles pour suivre l'impact des actions : indicateurs simples en matière d'accès et de compréhension, méthodes légères d'évaluation d'impact (comparaisons avant/après, enquêtes courtes, exploitation raisonnée de données existantes), outils communs d'analyse. Ces dispositifs permettraient aux établissements de s'appuyer sur des éléments probants pour orienter leurs décisions et ajuster leurs pratiques. Dans le même esprit, il serait utile d'inviter les établissements à expliciter, pour chaque priorité, les raisons pour lesquelles l'action envisagée est susceptible de produire les effets attendus. L'énoncé de ces hypothèses d'action (théorie d'action) contribue à clarifier la cohérence stratégique du projet et facilite son évaluation ultérieure.

Enfin, la qualité du travail collectif demeure un levier déterminant. Il serait pertinent d'institutionnaliser, à l'issue de chaque évaluation interne ou externe, un temps de travail dédié permettant à l'équipe de hiérarchiser les enjeux et de formuler de manière partagée les priorités du nouveau projet, de définir aussi les thématiques de développement professionnel que l'établissement retiendra et pour lesquels il sollicitera un accompagnement. Cette étape est essentielle pour garantir l'adhésion des professionnels, assurer la continuité du pilotage et renforcer la dynamique d'amélioration. C'est également une perspective intéressante dans le cadre des regroupements pour le premier degré.

Perspectives

- Les avancées récentes témoignent d'une meilleure culture de l'évaluation et d'une place accrue du projet dans la vie des établissements. Néanmoins, les constats formulés en 1993 demeurent partiellement d'actualité : l'efficacité du projet dépend de sa capacité à s'appuyer sur un diagnostic partagé, un pilotage structuré et une mobilisation collective. La réforme engagée en 2024 crée une opportunité pour consolider ce chaînage. Les orientations proposées visent à conforter le projet comme outil central du pilotage pédagogique et organisationnel, au service d'une amélioration durable, objectivée et pleinement intégrée dans le fonctionnement des écoles et des établissements.

LES 12 PORTES D'ENTRÉE DE L'ÉVALUATION, UNE CLÉ POUR UNE DÉMARCHE SIMPLIFIÉE

Le CEE fait le constat depuis plusieurs années d'une évaluation dans laquelle les parcours scolaires et d'orientation des élèves ainsi que leurs résultats aux examens ou aux évaluations nationales étaient encore peu utilisés alors que ces derniers permettent notamment de poser les bases d'un diagnostic partagé, d'objectiver des réussites et des difficultés des élèves et de suivre leurs progrès individuels tout au long de leur parcours. La mesure du bien-être, non seulement des élèves mais aussi des personnels, tout comme l'exploration des marges de manœuvre des

écoles et des établissements en termes d'organisation, de choix pédagogiques et de partenariats restent également source d'enjeux en matière d'évaluation.

Douze points ont été identifiés préalablement à la lecture de l'échantillon de rapports pour permettre d'objectiver les constats concernant ces problématiques pour l'année 2024-2025 :

Pour le domaine 1 « Les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement »

- les acquis des élèves ;
- les parcours scolaires et d'orientation dans l'école ou l'établissement ;
- les parcours scolaires et d'orientation des élèves après leur sortie de l'école ou de l'établissement.

Pour le domaine 2 « La vie et le bien-être de l'élève et des personnels, le climat scolaire »

- le bien-être des élèves et des personnels ;
- le climat scolaire ;
- la lutte contre le harcèlement.

Pour le domaine 3 « Les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement »

- l'organisation et les choix pédagogiques de l'école ou de l'établissement ;
- la politique d'évaluation des acquis des élèves ;
- la formation continue des personnels

Pour le domaine 4 « L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial »

- les liaisons inter-établissements ;
- les partenariats externes à l'éducation nationale ;
- la relation avec les familles.

On constate une inégale présence de ces douze points d'entrée dans les rapports.

Auto-évaluation

La prise en compte des trois points par domaine oscille entre 10 % et 37 % selon les domaines et les niveaux d'enseignement dans les rapports d'auto-évaluation. Pour le domaine 1, par exemple, si les résultats des élèves sont souvent mentionnés, c'est souvent moins le cas de leurs parcours scolaires (maintien ou redoublement, décrochage) et d'orientation.

Aucun domaine ne se distingue comme étant celui dont les trois points sont les plus étudiés simultanément, cela varie selon les niveaux de formation. En revanche, c'est pour le domaine 3 (le fonctionnement de l'établissement) que les trois points sont le moins souvent étudiés à l'école, au collège comme au lycée, dans seulement 10 à 20 % des rapports selon les niveaux. Ce résultat montre une plus difficile mise en évidence des marges de manœuvre et des choix pédagogiques collectifs des écoles et des établissements du second degré.

Évaluation externe

La prise en compte des trois points par domaine est moins importante et oscille entre 3 % et 30 % selon les domaines et les niveaux d'enseignement dans les rapports d'évaluation externe. Il est possible que les évaluateurs externes aient estimé que, lorsque cette analyse était bien menée dans le rapport d'auto-évaluation, il n'y avait pas lieu de la répéter.

Perspectives

- Pour aider les équipes d'évaluateurs à améliorer la prise en compte de ces priorités du système éducatif lors de l'auto-évaluation comme de l'évaluation externe, ces 12 points désormais identifiés sont proposés aux auto-évaluateurs et aux évaluateurs externes comme des points d'entrée possibles de l'évaluation. De nouvelles ressources (documents textuels, affiches, capsules vidéos) sont en cours de conception et seront disponibles au cours de cette année scolaire.



**Regard
thématique :
la place
de l'équité
dans l'évaluation**

Cette année, le Conseil d'évaluation de l'École a choisi de placer la thématique de l'équité au cœur de son approche et de la réflexion évaluative. Cette orientation s'inscrit dans la continuité des travaux engagés par le Comité technique d'évaluation (CTE) sur les questions d'égalité et d'équité scolaires, instauré en 2022 et présidé par Pierre Mathiot.

INTRODUCTION

La thématique de l'équité a constitué un axe central pour l'élaboration du bilan de cette campagne d'évaluation, la dernière de ce premier cycle quinquennal. Comme les éléments de bilan présentés précédemment, l'analyse produite ici s'appuie à la fois sur les bilans académiques et sur les rapports d'évaluation (auto-évaluation et évaluation externe). L'approche vise à interroger les modalités de prise en compte de l'équité au sein des établissements, notamment à travers les indicateurs mobilisés, les formations proposées pour outiller les équipes et les dispositifs mis en place pour réduire les inégalités à l'École.

Les réflexions portent, d'une part, sur la manière dont les équipes éducatives identifient et interprètent les inégalités (sociales, scolaires, territoriales, de genre) qui affectent la réussite des élèves, d'autre part, sur les réponses qu'elles y apportent. La lecture des bilans et des rapports laisse entrevoir, dans certains cas, une approche intra-établissement qui met en lumière des logiques d'analyse et d'action peu présentes dans la littérature.

MÉTHODOLOGIE

Les rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe

Un échantillon représentatif de 60 rapports de collègues, sélectionnés de manière aléatoire et répartis équitablement entre auto-évaluations (30) et évaluations externes (30), a été constitué à des fins d'analyse. Cette sélection permet d'appréhender la manière dont les établissements abordent les enjeux d'équité en tenant compte de la diversité des contextes locaux. Comme dit précédemment, ces lectures complètent celle des bilans académiques pour lesquels la question de l'équité a été, cette année, la thématique d'approfondissement retenue par le CEE.

PENSER L'ÉQUITÉ INTRA-ÉTABLISSEMENT : UNE APPROCHE NÉCESSAIRE

Un système éducatif marqué par de fortes corrélations entre résultats et milieu social

En France, l'origine sociale est la variable la plus prédictive de la réussite scolaire et du parcours des élèves. Ce constat s'appuie sur les résultats présentés lors de la dernière enquête PISA de l'OCDE¹, publiée fin 2023 : la France figure ainsi parmi les pays où les résultats des élèves en fin de collège sont les plus corrélés au milieu socio-économique d'origine. Cette corrélation ne doit pas être interprétée comme une causalité exclusive. Plus encore que le milieu social, la réussite scolaire, et par conséquent les enjeux d'équité associés, dépendent de la qualité et de l'efficacité des enseignants dans la classe, de leurs pratiques pédagogiques. Les qualités, en particulier de *leadership*, des personnels de direction, constituent aussi des facteurs importants.

En matière d'équité, le Code de l'éducation stipule, à l'article L.111-1, que le service public d'éducation « contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». L'état des lieux sur les inégalités du système éducatif français interroge la conception de la méritocratie, qui postule que la réussite scolaire serait exclusivement fondée sur le mérite individuel et les efforts fournis. Il souligne la nécessité de prendre en compte les enjeux d'équité dans les politiques éducatives, autrement dit la diversité des conditions d'apprentissage et des contextes sociaux.

L'équité scolaire : quelques repères

L'équité constitue un concept à portée normative, dont la définition fait l'objet de débats à l'échelle internationale. L'OCDE en propose une lecture analytique multidimensionnelle qui permet d'appréhender l'équité sous plusieurs angles complémentaires : l'égalité d'accès à l'éducation, l'égalité des résultats, l'égalité des chances, ainsi que l'égalité en matière de réalisation sociale et professionnelle.

En France, la notion d'équité renvoie à l'idée d'« accorder à chacun ce qui lui est dû »², impliquant un traitement différencié fondé sur les besoins spécifiques des individus. Elle vise à garantir une forme de justice distributive dans l'allocation des ressources et des opportunités éducatives, afin de compenser les inégalités initiales liées aux origines sociales, territoriales ou de genre. À cet égard, la création des zones d'éducation prioritaires en 1981 sous l'impulsion d'Alain Savary, alors ministre de l'éducation nationale, constitue l'un des premiers dispositifs emblématiques fondés sur cette logique de compensation.

1. Le programme international pour le suivi des élèves (PISA) est une évaluation menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) à laquelle la France participe. Reconduite tous les quatre ans, elle vise à évaluer la capacité des élèves de 15 ans à mobiliser leurs compétences en lecture, en sciences et en mathématiques. PISA permet de mesurer les performances des élèves, d'identifier les facteurs exogènes ayant une incidence sur leurs performances, mais aussi de comparer le degré d'équité des systèmes éducatifs des pays participants.

2. Herbaut, E. (2011). L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales, *Éducation & formations*, n° 80, 53-59.

L'équité scolaire peut s'évaluer à plusieurs niveaux :

- inter-établissement, à travers la répartition des moyens et des publics entre les écoles, collèges et lycées, notamment *via* les mécanismes de sectorisation scolaire et les écarts de composition sociale entre établissements publics et privés ;
- intra-établissement, en examinant la composition des classes, les contenus effectivement enseignés, l'accès différencié aux options, ainsi que les pratiques pédagogiques et didactiques mises en œuvre au sein d'un même établissement.

Dans tous les collèges ou presque, des écarts de résultats et de parcours entre élèves selon leur milieu social qui justifient la pertinence d'une approche intra-établissement

Jusqu'à présent, dans la littérature, l'analyse des inégalités persistantes de résultats entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés s'est majoritairement appuyée sur l'argument de la ségrégation sociale et scolaire entre établissements. Une approche méthodologique fréquemment mobilisée consiste à examiner les écarts d'indice de position sociale (IPS) entre collèges, afin d'expliquer les disparités de performances observées. Ce cadre d'analyse s'inscrit dans une perspective inter-établissement de l'équité scolaire, en mettant en évidence la distribution socialement différenciée des élèves à l'échelle d'un territoire donné.

Bien que les établissements scolaires soient conditionnés par leur environnement social et que les inégalités scolaires reflètent en grande partie les inégalités socio-économiques, ils n'en conservent pas moins une capacité d'action propre sur les parcours et les performances des élèves. La recherche fait ainsi état d'un « effet établissement »³, généralement estimé entre 5 % et 10 %, qui rend compte de la variabilité des résultats scolaires d'un établissement à l'autre, indépendamment des caractéristiques individuelles des élèves (origine sociale, sexe, niveau scolaire à l'entrée, etc.). Cet effet peut notamment s'expliquer par les marges de manœuvre dont disposent les établissements en matière de pilotage pédagogique et éducatif, tel que formalisé dans le projet d'établissement. Des recherches récentes⁴ montrent ainsi qu'aux États-Unis le *leadership* des chefs d'établissement explique jusqu'à 27 % des écarts de résultats entre élèves, ce qui en fait le deuxième facteur le plus important derrière l'impact des enseignants sur les apprentissages. En effet, la qualité et l'efficacité des méthodes pédagogiques déployées par ces derniers constituent le principal déterminant de la réussite scolaire et donc de l'équité, bien avant les caractéristiques sociologiques des élèves.

L'analyse des inégalités scolaires au niveau du collège revêt un intérêt particulier : en effet, ce palier incarne un point de bascule dans le parcours scolaire. Si les inégalités apparaissent dès le préélémentaire, elles deviennent nettement plus marquées au collège où l'écart de réussite entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés tend à se creuser significativement⁵. Ces mêmes écarts se traduisent ensuite en matière d'orientation en fin de troisième et contribuent ainsi à structurer durablement des trajectoires scolaires différentes⁶.

3. Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. In : *Revue française de sociologie*, n° 34 (3), 395-419.

4. Unesco (2024). *Leadership dans l'éducation. Diriger pour apprendre. Rapport GEM 2024/5.*

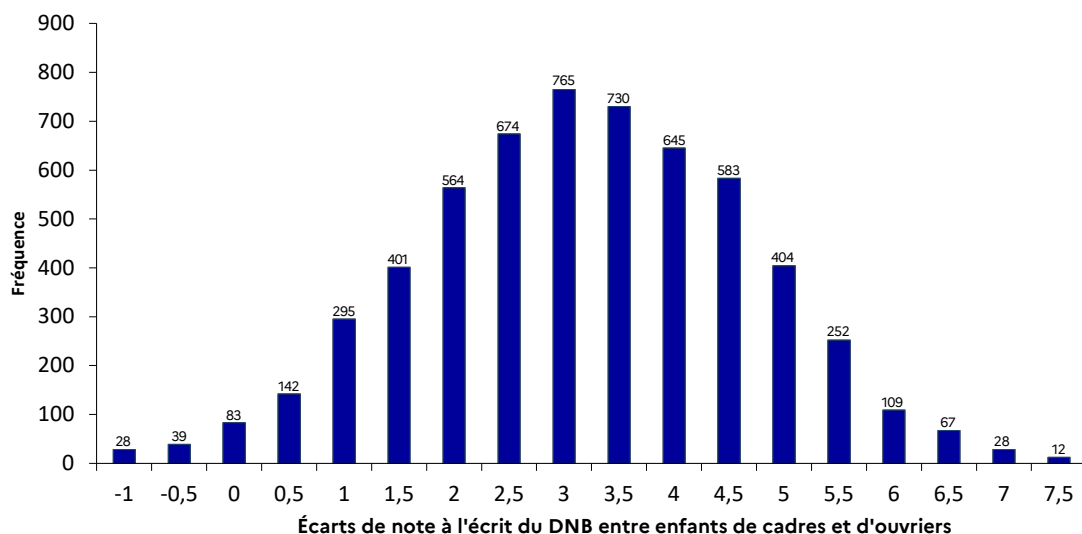
5. Murat, F. (2024). Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité. *Note d'Information*, n° 24.21, DEPP.

6. Menuet, M. et Dieusaert, P. (2025). Devenir des élèves de troisième en fonction de leurs résultats au diplôme national du brevet (DNB). *Note d'Information*, n° 25.64, DEPP.

Les écarts de résultats selon le milieu social, observés et documentés au niveau national, peuvent également être étudiés à l'échelle de chaque établissement. La **figure 3** ci-après représente la distribution des écarts de note aux écrits du DNB dans les collèges, toutes académies confondues, entre les élèves de milieu très favorisé (enfants de cadres supérieurs et d'enseignants) et les enfants de milieu défavorisé (enfants d'ouvriers et d'inactifs). Cette distribution révèle, au niveau des établissements, la déclinaison quasi-systématique du constat national : dans l'immense majorité des établissements, les enfants de milieu favorisé obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves écrites du DNB que les enfants de milieu défavorisé. Les écarts atteignent même 5 points ou plus dans 15 % des collèges. Par ailleurs, on observe que moins de 300 collèges en France parviennent à contenir l'écart de note à 0,5 point ou moins entre les deux groupes sociaux, se distinguant ainsi par l'homogénéité de leurs résultats. Il convient de rappeler que de tels écarts s'observent dans l'ensemble des pays de l'OCDE et que la plus grande réussite scolaire des enfants issus de catégories supérieures n'est pas spécifique à la France.

Dans une large majorité de collèges, l'écart est supérieur à 2 points, en faveur des enfants de cadres et d'enseignants. Il traduit des différences significatives d'acquis en fin de collège selon le milieu social des élèves et interroge indirectement sur le poids des inégalités socio-culturelles dans la réussite et les parcours scolaires.

Figure 3 Distribution des écarts de note à l'écrit du DNB selon l'origine sociale



→ **Source** : DEPP, DNB, Archipel, 2024.

→ **Champ** : collèges avec au moins 5 candidats au DNB issus d'un milieu très favorisé et 5 candidats issus d'un milieu défavorisé.

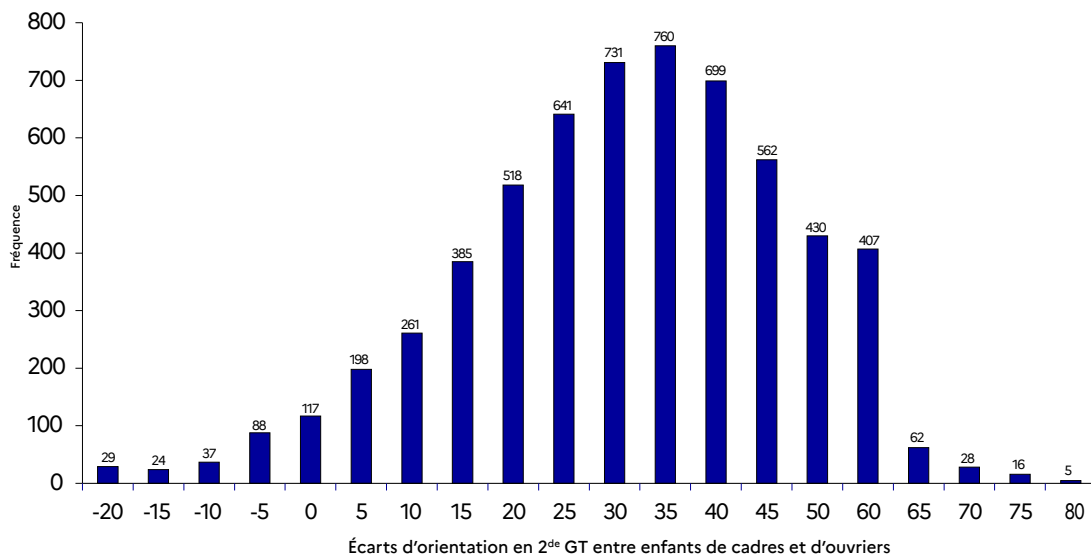
→ **Note de lecture** : l'écart de note à l'écrit du DNB entre enfants de cadres et d'ouvriers est de 3 points dans 765 collèges.

Ces écarts d'acquis peuvent être mis en regard des écarts en matière d'orientation : en effet, ainsi que le montre la **figure 4**, les enfants de milieu très favorisé s'orientent nettement plus souvent en seconde générale et technologique (seconde GT).

Ce constat vaut pour tous les collèges à l'exception de quelques-uns (moins de 200). Dans une majorité d'établissements, l'écart est de 30 à 40 points, ce qui traduit des situations où, au sein d'un collège, les enfants de cadres s'orientent, en proportion, environ deux fois plus souvent vers le lycée général et technologique que les enfants d'ouvriers.

Ainsi, l'origine sociale exerce une influence notable sur l'orientation en seconde GT. Cette influence tient évidemment, au moins en partie, aux écarts d'acquis scolaires entre groupes sociaux en fin de collège.

Figure 4. Distribution des écarts d'orientation en 2^{de} GT selon l'origine sociale



→ **Source** : DEPP, DNB, Archipel, 2024.

→ **Champ** : collèges avec au moins 5 candidats au DNB issus d'un milieu très favorisé et 5 candidats issus d'un milieu défavorisé.

→ **Note de lecture** : l'écart d'orientation en seconde GT entre enfants de cadres et d'ouvriers est de 35 points dans 760 collèges ; si l'orientation des enfants de cadres en seconde GT est par exemple de 75 %, elle sera de 40 % pour les enfants d'ouvriers.

Les collèges qui présentent de faibles écarts de note au DNB selon l'origine sociale sont également ceux où l'écart d'orientation en seconde GT selon cette même origine sociale est moins marqué. À l'inverse, les établissements où les résultats divergent fortement entre élèves socialement favorisés et élèves socialement défavorisés sont le plus souvent ceux où les trajectoires scolaires tendent grandement à se différencier en fin de collège.

Il existe aussi un effet propre lié au milieu social. Même dans les collèges où le niveau scolaire des élèves de milieu très favorisé est équivalent à celui des élèves de milieu défavorisé, l'orientation en seconde GT diffère selon l'origine sociale, plus favorable aux premiers qu'aux seconds.

En résumé, les données présentées ci-dessus montrent que non seulement la quasi-totalité des collèges fait face à des enjeux d'équité selon le milieu social des élèves, mais aussi que l'ampleur des enjeux varie d'un établissement à l'autre. Dans ce contexte, interroger l'échelle intra-établissement afin d'examiner les inégalités qui s'y manifestent revêt un intérêt certain.

L'équité scolaire à la lumière des bilans académiques et des rapports d'évaluation

Outre l'équité sociale, qui renvoie non seulement aux différences entre élèves issus de PCS très favorisées et élèves issus de PCS défavorisées mais aussi à d'autres inégalités comme celles liées aux revenus des parents (au statut de boursier par exemple), deux dimensions complémentaires de l'équité peuvent aussi être interrogées dans le cadre de l'évaluation des écoles et des établissements scolaires :

- l'équité territoriale (différences entre élèves selon le type de territoire dans lesquels ils résident, urbains, ruraux, périurbains ou insulaires entre autres) ;
- l'équité de genre (c'est-à-dire les inégalités entre les filles et les garçons) ;

Que dit-on de l'équité dans les rapports ?

De manière générale, la question des inégalités traverse tous les rapports d'évaluation. Les établissements évoquent très largement la gestion de l'hétérogénéité scolaire et s'emparent, à ce titre, de plusieurs dispositifs pour y remédier (différenciation pédagogique, co-intervention, enseignement explicite, etc.). S'agissant de l'équité sociale à proprement parler, il s'agit d'une dimension abordée spécifiquement dans 30 % des rapports. Cette proportion renvoie à un traitement de l'équité en lien avec « les apprentissages et les parcours scolaires des élèves, l'enseignement » ou en lien avec « la vie et le bien-être des élèves et des personnels, le climat scolaire » qui correspondent aux deux premiers domaines de l'évaluation. À titre de comparaison, 40 % des rapports font mention, dans les mêmes domaines, des enjeux autour de l'équité de genre, ce qui suggère que les collèges évalués manifestent une sensibilité légèrement plus marquée à l'égard de l'équité de genre que de l'équité sociale.

La dimension territoriale, pour sa part, apparaît de manière plus récurrente, tant dans les bilans académiques que dans les rapports d'évaluation. La ruralité, en particulier, est fréquemment mobilisée pour replacer les établissements dans leur contexte géographique. Les rapports constatent le plus souvent une « rupture d'équité d'accès »⁷ par rapport aux zones urbaines. Cet élément n'est pas systématiquement mis en relation avec les effets produits sur la réussite scolaire ou l'orientation des élèves, mais il apparaît comme un élément de contexte incontournable pour l'analyse.

Parmi les difficultés territoriales les plus fréquemment évoquées figurent :

- l'éloignement géographique, qui limite l'accès des élèves à une offre culturelle, sportive et de soins diversifiée ;
- les contraintes liées au transport scolaire, à la fois coûteux pour les collectivités territoriales, générateur de fatigue pour les élèves et induisant une concentration des emplois du temps ;
- les contraintes fortes sur l'offre de formation ;
- les difficultés de recrutement et de remplacement des personnels, qui affectent la continuité pédagogique et la stabilité des équipes ;
- les inégalités matérielles, notamment en ce qui concerne l'état, l'entretien et la vétusté des bâtiments scolaires.

L'équité territoriale est surtout appréhendée selon une logique inter-établissement, centrée sur la répartition des ressources et des publics à l'échelle d'un territoire. On note que certains établissements s'interrogent sur les disparités liées aux temps de trajet de leurs élèves pour

7. Verbatim extrait d'un bilan académique dans le second degré.

se rendre au collège ou au lycée, plaçant ainsi au cœur de leur analyse la question de l'équité territoriale intra-établissement. Le temps de trajet et les modes de transport associés, qui relèvent du contexte interne de l'établissement, constitue une source d'inégalités qui peut impacter la réussite scolaire et peser sur les décisions d'orientation. Les mesurer et les prendre en compte, c'est se donner la possibilité d'atténuer leurs effets en lien avec les marges de manœuvre des établissements. À ce titre, dans un collège où un nombre important d'élèves emprunte le bus pour se rendre en classe, il est indiqué que « *les horaires de fonctionnement de l'établissement sont adaptés au ramassage scolaire, et non l'inverse* »⁸. Ces réflexions ponctuelles mettent en avant les choix qui peuvent être effectués par les établissements en faveur de l'équité.

Le prisme de l'IPS en matière d'équité sociale

Dans les bilans académiques et les rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe, l'IPS constitue une porte d'entrée pour aborder l'équité sociale. Il est d'abord utilisé pour caractériser le profil socio-économique des élèves accueillis dans un établissement. Cet indicateur permet également de mettre en lumière les dynamiques de ségrégation sociale à l'échelle d'un territoire, en particulier lorsqu'il est comparé aux IPS moyens du département ou de l'académie.

Par sa granularité, l'IPS d'un collège et des établissements environnants ne permet pas d'appréhender les enjeux d'équité à l'échelle intra-établissement. Cet indicateur est le plus souvent mobilisé comme variable explicative des résultats d'un collège ou pour contextualiser, voire justifier, les difficultés rencontrées. À ce titre, un bilan académique relatif aux établissements du second degré souligne : « [Les collèges et les lycées] *regardent globalement la mixité sociale plutôt comme justificatif de leur situation mais pas comme un levier de transformation* ».

Or, en matière d'équité, l'un des enjeux de l'évaluation consiste à s'interroger sur les leviers pédagogiques et organisationnels mobilisés en faveur de la réduction des écarts de réussite entre élèves. L'analyse de l'impact des actions d'un collège sur les acquis des élèves, leurs parcours et les conditions concrètes d'apprentissage suppose de questionner les marges d'autonomie et de pilotage de l'établissement et d'étudier les résultats associés. Dans ce contexte, le rôle des indicateurs est primordial ; c'est parce que les établissements disposent de données déclinées selon le groupe social des élèves qu'ils peuvent caractériser de manière objective les écarts associés. Il convient de préciser que les données sur l'orientation post-3^e déclinées selon la PCS des parents ont été ajoutées dans l'application Archipel en 2025. Les analyses s'appuyant sur ces données et leur mise en perspective avec les écarts d'acquis (notes aux épreuves écrites du DNB) pourraient être plus systématiques lors des prochaines campagnes d'évaluation.

La coéducation, un révélateur des inégalités sociales

Au-delà des indicateurs, lorsque la question de l'équité sociale est abordée, elle l'est principalement à travers le prisme de la coéducation. Ainsi, un rapport d'auto-évaluation d'un collège souligne qu'en matière de travail personnel des élèves, « *le contexte pour le réaliser à la maison est différent pour chacun* ». Cette remarque met en lumière un enjeu central : celui des inégalités liées aux conditions familiales d'accompagnement scolaire.

En effet, la problématique des devoirs à la maison est révélatrice des disparités socio-éducatives entre élèves. Tous ne bénéficient pas, en fonction de leur milieu social, du même soutien parental, ni du même environnement favorable à l'apprentissage hors temps scolaire⁹. Face à

8. Verbatim extrait d'un rapport d'auto-évaluation.

9. Glasman, D. et Besson, L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Rapport n° 15, 152 pages.

ce constat, les établissements disposent de leviers concrets et bien identifiés dans les rapports pour agir, comme Devoirs faits.

Dépasser le fatalisme face aux inégalités

Les établissements scolaires adoptent quelquefois un regard résigné, voire fataliste, face à la prise en charge des élèves issus des milieux les plus socialement défavorisés. Ainsi, dans le rapport d'auto-évaluation d'un collège, on peut lire que l'établissement ne semble pas représenter « *une plus-value pour les résultats des élèves : ceux qui doivent réussir réussissent et ceux qui doivent échouer, notamment les élèves boursiers et ceux des PCS fragiles, échouent.* » Cette citation illustre une forme d'impuissance ressentie par certaines équipes éducatives face à des inégalités sociales qu'ils jugent trop fortement ancrées. Elle met en avant les enjeux autour de la capacité transformationnelle dont certains établissements s'estiment dépourvus.

Pour autant, la lecture des bilans académiques et des rapports d'évaluation donne à voir l'engagement des équipes éducatives qui s'appuient sur de nombreux dispositifs pédagogiques, financiers et institutionnels pour atténuer l'impact des inégalités socio-économiques sur la réussite scolaire. Les actions mises en avant s'inscrivent dans une logique d'équité, en visant à offrir à chaque élève les conditions nécessaires à sa réussite. L'équité imprègne donc l'intention de ces politiques, mais leurs effets ne font pas systématiquement l'objet d'une analyse mesurée, faute de données ou de formations adaptées. Une analyse objectivée et étayée par des indicateurs serait sans doute de nature à augmenter la portée transformatrice des actions engagées.

L'équité de genre : une sensibilisation plus grande

En ce qui concerne l'équité de genre, comme dit précédemment, les rapports d'évaluation témoignent d'une sensibilisation légèrement plus marquée que pour d'autres formes d'équité. Ce constat tient potentiellement à la disponibilité des indicateurs, mais aussi à une prise de conscience sociétale importante dans le débat public : dans l'application Archipel par exemple, la plupart des indicateurs, qu'il s'agisse d'éléments de contexte ou de résultats, sont déclinés selon le genre. Le regard évaluatif se concentre essentiellement sur deux dimensions :

- l'orientation des filles vers les filières scientifiques, ainsi que la représentation genrée des parcours, notamment dans la voie professionnelle ;
- l'occupation différenciée des espaces communs, en particulier dans les cours de récréation, révélant des dynamiques d'appropriation genrée de l'espace scolaire.

Dans la majorité des rapports, au-delà des enjeux spécifiques à l'équité, le genre est abordé à travers le prisme de la citoyenneté, du climat scolaire et du vivre-ensemble. Il s'agit de s'assurer de relations de qualité entre filles et garçons. L'analyse se focalise principalement sur le versant éducatif et dans une moindre mesure sur les dimensions pédagogiques, à l'exception notable du domaine des mathématiques. Comme le souligne un bilan académique : « *L'équité filles-garçons relève souvent davantage de la dimension disciplinaire que d'une politique explicite intégrée au projet d'établissement.* » À cet égard, on peut être surpris que les écarts de résultats en faveur des filles en français ne soient que très rarement questionnés, alors même qu'ils concernent plus de 95 % des collèges à l'écrit du DNB en 2023 et 2024. C'est d'ailleurs ce constat qui a conduit le Conseil de l'évaluation de l'École à recommander d'approfondir l'analyse de ces écarts de réussite dans sa délibération 2025-3 du 10 avril 2025.

Kakpo, S. (2012), *Les devoirs à faire à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF.

QUELQUES ENSEIGNEMENTS

Appréhender et mesurer l'équité : la contrainte des indicateurs

L'analyse des rapports montre bien que la prise en compte des inégalités est un sujet lors de l'évaluation d'un établissement. À ce stade, au terme de la dernière année du cycle 1 de l'évaluation, si l'équité n'apparaît pas comme un élément transversal de l'étude des résultats et des parcours des élèves, elle traverse cependant la réflexion, *a minima* de manière implicite. Cette relative invisibilisation peut s'expliquer par les limites des indicateurs actuellement mis à disposition des équipes éducatives, dont l'offre continue de s'étoffer, notamment via la plateforme Archipel. À terme, ces outils devraient permettre une évaluation plus fine et objectivée de la manière dont les établissements contribuent à réduire ou au contraire à accroître les écarts de réussite entre élèves au cours du collège.

Il convient de rappeler que l'évaluation vise à mesurer l'effet propre de l'établissement sur les parcours et les acquis des élèves. Dans cette perspective, des indicateurs de type « valeur ajoutée » sont mobilisés, comme les IVAC (Indicateurs de valeur ajoutée des collègues) produits par la Depp, qui évaluent ce que le collège a apporté à ses élèves entre l'entrée en sixième et l'obtention du DNB. Toutefois, ces indicateurs sont construits sur des moyennes globales et ne permettent pas d'identifier les écarts intra-établissement selon la catégorie sociale et le genre. Or, en matière d'équité, ce sont précisément ces écarts qu'il convient d'observer, afin de vérifier que les progrès moyens ne masquent pas des disparités croissantes dans la progression des élèves et ainsi éviter les interprétations trompeuses.

À ce jour, les établissements peuvent consulter de plus en plus d'indicateurs déclinés selon la profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) des élèves, relatifs aux acquis et aux parcours scolaires. Ces données offrent des points d'observation utiles, mais demeurent potentiellement insuffisantes pour mesurer l'impact différencié de l'action éducative sur les inégalités. Disposer, à l'échelle d'un établissement, à la fois d'un niveau initial de référence à l'entrée en sixième et d'indicateurs de dispersion selon le milieu social permettrait d'apprécier plus finement la manière dont les écarts entre groupes sociaux évoluent au cours de la scolarité au collège.

L'équité comme enjeu de formation et de culture partagée

Au-delà des outils, l'équité constitue un enjeu de formation professionnelle et de construction d'une culture éducative commune. En effet, la question des représentations, profondément ancrées dans l'imaginaire individuel et collectif, constitue également un obstacle vers l'équité. Si les indicateurs peuvent contribuer à une prise de conscience commune des inégalités qui traversent les établissements, leur prise en compte effective suppose que tous les acteurs éducatifs disposent de repères conceptuels et opérationnels sur cette notion.

Développer une culture de l'équité implique de considérer l'impact des actions pédagogiques et des décisions organisationnelles à l'aune de leurs effets sur l'ensemble des élèves, avec une attention particulière sur les plus vulnérables. Cette posture ne relève pas d'un traitement différencié des objectifs d'apprentissage, mais d'une différenciation des pratiques et des moyens pour permettre à chacun de valider le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le pilotage de l'établissement joue un rôle clé dans la diffusion de cette culture, en articulant exigences communes et accompagnement ciblé. Pour les enseignants, cela suppose par exemple une mobilisation des démarches de différenciation pédagogique non comme un contournement des exigences, mais comme une voie d'accès équitable à des attendus partagés par tous.

À ce titre, la formation initiale et continue constitue un levier structurant pour inscrire l'équité comme principe actif dans les pratiques professionnelles, et non comme un idéal abstrait ou périphérique.

CONCLUSION

Si l'équité scolaire est souvent considérée au prisme des différences de public d'un établissement à l'autre, elle est aussi à considérer à l'intérieur de chaque établissement. Elle exige une attention soutenue aux dynamiques internes qui façonnent les pratiques pédagogiques, l'organisation scolaire et la qualité de vie au sein des écoles et des établissements. Penser l'équité aujourd'hui nécessite de déplacer le regard : ajouter à l'approche centrée sur la répartition des élèves entre établissements une analyse multifactorielle qui inclut la manière dont les établissements eux-mêmes peuvent corriger les inégalités en leur sein.

Cette perspective intra-établissement, encore peu mobilisée dans les outils de pilotage actuels, constitue un levier essentiel pour transformer l'École. Pour cela, la prise en compte effective de l'équité suppose un accompagnement renforcé des équipes éducatives par la mise à disposition d'indicateurs adaptés, une formation spécifique à ces enjeux et une culture professionnelle partagée.

Enfin, renforcer l'évaluation de l'équité, c'est aussi œuvrer pour une plus grande efficacité du système éducatif. Les comparaisons internationales montrent que les systèmes scolaires les plus performants sont également les plus équitables¹⁰. Loin d'être un objectif secondaire, l'équité s'impose comme une condition de l'efficacité et de la qualité des établissements scolaires.

10. OCDE (2013), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES

Archipel : application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles (ex-APAE)

CEE : Conseil d'évaluation de l'École

CTE : comité technique d'évaluation

Depp : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Dgesco : direction générale de l'enseignement scolaire

DNB : diplôme national du brevet

DNE : direction du numérique pour l'éducation

ELCS : enquête locale de climat scolaire

EOS : évaluation, organisation, stockage (plateforme de stockage numérique des rapports d'évaluation)

HAS : Haute autorité de santé

IA-DASEN : inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'éducation nationale

IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : inspecteur de l'éducation nationale

IEN-ET/EG : inspecteur de l'éducation nationale des enseignements techniques et professionnels et des enseignements généraux

IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

IPES : indicateur pour le pilotage des établissements secondaires

IPS : indice de positionnement social

Ivac : indicateur de valeur ajoutée du collègue

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PCS : professions et catégories socioprofessionnelles

PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves

TALIS : *Teaching and Learning International Survey (enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)*

Le Conseil d'évaluation de l'École est chargé d'évaluer en toute indépendance le système scolaire, son organisation et ses résultats. Il produit des rapports, avis et recommandations visant à l'amélioration du service public de l'éducation.

Les délibérations et résultats des travaux du Conseil sont publics. ils ont vocation à éclairer les pouvoirs publics et enrichir le débat sur l'éducation.

Directeur de la publication :

Charles Torossian, président du Conseil d'évaluation de l'École

Avertissement

Ce document est dans le domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée, toutefois cette reproduction doit :

- privilégier les citations *in extenso* afin de ne pas modifier le sens du texte ; si un changement s'avère nécessaire, il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de la citation ;
- mettre en évidence les parties relevant du CEE de celles relevant de la nouvelle publication ;
- toujours être créditée : **Conseil d'évaluation de l'École, Bilan national de la campagne 2024-2025 d'évaluation des écoles et établissements, février 2026.**

Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :

 education.gouv.fr/CEE

 [@Conseil d'évaluation de l'École](https://www.linkedin.com/company/Conseil-d-evaluation-de-l-ecole)

Conseil d'évaluation de l'École
61-65, rue Dutot – 75732 Paris CEDEX 15
contact@cee.gouv.fr



education.gouv.fr/CEE

contact@cee.gouv.fr