



RÉPUBLIQUE  
FRANÇAISE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



Conseil  
d'évaluation  
de l'École



# 2021- 2022

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

**Le bilan national de la campagne 2021-2022 de l'évaluation des écoles et des établissements est rédigé conformément à la loi du 26 juillet 2019** et notamment l'article L. 241-12 selon lequel le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) « définit le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ». L'article L. 241-14 précise que les rapports, avis et recommandations du Conseil sont rendus publics.

Officiellement installé en juin 2020, le Conseil d'évaluation de l'École a produit un cadre d'évaluation des établissements dont la première mise en œuvre a eu lieu pendant l'année 2020-2021. En dépit d'une situation sanitaire complexe, près de 10% des établissements, essentiellement des collèges, avaient été évalués, ce qui avait permis un premier déploiement de l'évaluation.

**L'année 2021-2022 a permis d'atteindre pour l'essentiel l'objectif de 20% d'établissements évalués.** Elle a aussi et surtout permis à un grand nombre d'acteurs, équipes d'évaluateurs externes et parties prenantes des collèges, lycées généraux et technologiques et lycées professionnels publics et privés sous contrat de s'approprier la démarche d'évaluation, ses concepts, sa méthodologie et ses finalités.

**L'année 2021-2022 a donné lieu à une expérimentation, à l'échelle nationale, d'un projet de cadre d'évaluation pour les écoles,** qui a débouché sur le vote du cadre définitif par le CEE en janvier 2022, puis sur une première campagne d'évaluation de février à juin 2022.

**À la fois globale et participative, l'évaluation est fondée sur les décisions prises par les écoles et les établissements dans le cadre de leur autonomie. L'évaluation est différente, par ses finalités, du contrôle et de la labellisation qui relèvent de la conformité à un cahier des charges. Elle est un objet à la fois nouveau dans le système éducatif et structurant pour les écoles et établissements eux-mêmes.**

**Le bilan national se fonde sur les bilans académiques et sur la lecture et l'analyse de nombreux rapports issus de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe.** À la lumière de l'expérience acquise, le bilan 2021-2022 est organisé en quatre parties :

- 1. Présentation des éléments quantitatifs.
- 2. Trois aspects de l'évaluation passés à la loupe : contexte de l'établissement, dimension participative de l'évaluation, besoins des élèves.
- 3. Axes de développement et orientations stratégiques : un des produits de l'évaluation, par la vision et le projet sur cinq ans que les écoles et établissements se donnent.
- 4. L'évaluation comme démarche éclairante et structurante : pour l'école et l'établissement, et pour le système éducatif lui-même.

**Moment inédit de regard collectif sur l'action propre de l'école et de l'établissement en même temps que démarche nouvelle et structurante,** l'évaluation a vocation à s'inscrire dans le quotidien professionnel des acteurs et à intégrer pleinement les parties prenantes. Cette démarche s'installe progressivement dans un système historiquement plus habitué à l'application de directives et au contrôle.

**L'évaluation est centrée sur les actions des établissements** qui s'inscrivent dans le cadre des politiques publiques d'éducation. Ces actions relèvent de la décision de l'établissement, c'est-à-dire de son pilotage interne, par contraste avec le pilotage externe exercé par les tutelles. Il est en conséquence essentiel d'opérer une distinction claire entre le contexte, qui s'impose à l'école et l'établissement (pilotage externe), et le périmètre de décision et d'action qui leur est propre (pilotage interne).

**Après deux ans de déploiement dans le second degré, la démarche est désormais connue et globalement bien appréhendée. Il s'agit maintenant de la consolider pour la rendre plus efficace,** par une clarification des concepts et des attendus à mener par le Conseil d'évaluation de l'École. Cette clarification pourra passer par une évolution du cadre et des ressources de formation et d'information mises à disposition des académies et des établissements, par la poursuite de la formation des évaluateurs externes et par une pleine intégration de la démarche d'évaluation à tous les échelons du système éducatif.

**L'évaluation dans toutes ses dimensions, globale, participative et stratégique, s'installe dans le quotidien des écoles et des établissements. Au Conseil d'évaluation de l'École et aux acteurs territoriaux d'en accompagner la plus-value, au profit des bénéficiaires directs du service public d'éducation que sont les élèves.**

# SOMMAIRE

---

## Bilan quantitatif de la campagne 2021-2022 et programmation de la campagne 2022-2023

— Campagne d'évaluation des écoles	<b>6</b>
Bilan de la campagne 2021-2022	6
Programmation pour l'année scolaire 2022-2023	8
— Campagne d'évaluation des établissements du second degré	<b>9</b>
Bilan de la campagne 2021-2022, un rythme de croisière atteint	9
Les types d'établissements évalués	10
Une grande mobilisation des évaluateurs externes	11
Programmation pour l'année scolaire 2022-2023	12
— Recommandations	<b>12</b>

---

## Trois aspects de l'évaluation passés à la loupe : contexte de l'établissement, dimension participative, besoins des élèves

— Dans le premier degré, des enjeux qui émergent	<b>14</b>
Le contexte de l'école	15
La dimension participative de l'évaluation	15
Le repérage et l'analyse des besoins des élèves	17
— Dans le second degré, des points d'appui à consolider	<b>18</b>
Le contexte de l'établissement	18
La dimension participative	19
Les besoins des élèves	20
— Recommandations	<b>23</b>

---

## Axes de développement et orientations stratégiques

— Les axes de développement dans le premier degré : vers une école innovante	26
Les marges de manœuvre des écoles	26
Les axes de développement	27
La construction du projet d'école	28
— Les orientations stratégiques du second degré : une vision encore floue de l'action de l'établissement	29
Caractéristiques générales : une grande diversité quantitative et qualitative	29
Forme et contenu : du foisonnement à la cohérence de l'action, un processus inachevé	32
— Recommandations	36

---

## Perspectives : une évaluation éclairante et structurante pour le système éducatif

— Dynamique temporelle	38
Pendant l'évaluation	38
Après l'évaluation	39
Hors temps de l'évaluation	39
— Dimension spatiale : pour une intégration territoriale et institutionnelle de l'évaluation	40
Établissement	40
Territoires	40
Niveau national	41
— Dimension qualitative de l'évaluation	42
Personnes	42
Actions	42
Concepts	43
— Recommandations	43
<b>SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS</b>	<b>  44</b>
<b>ABRÉVIATIONS UTILISÉES</b>	<b>  46</b>



**Bilan quantitatif  
de la campagne  
2021-2022 et  
programmation  
de la campagne  
2022-2023**

La loi demande au Conseil d'évaluation de l'École de s'assurer de la fréquence régulière des évaluations d'écoles et d'établissements. De manière à assurer la compatibilité avec la périodicité des projets d'écoles et d'établissements qui doit être comprise entre trois et cinq ans comme le précise l'article L. 401-1 du Code de l'éducation, la durée d'un cycle d'évaluation est fixée à cinq années, ce qui conduit à une évaluation de 20% des écoles et établissements par an. C'est un objectif qu'il convient d'avoir à l'esprit lors de la programmation et la réalisation des évaluations, pour éviter que les deux dernières années ne soient trop chargées.

## CAMPAGNE D'ÉVALUATION DES ÉCOLES

### Bilan de la campagne 2021-2022

L'année scolaire 2021-2022 est celle de la mise en œuvre de l'évaluation pour les écoles, un an après le lancement de la première campagne pour les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). **Ce décalage entre le premier et le second degrés s'explique en partie par la crise sanitaire**, qui a conduit le CEE à en différer légèrement l'engagement, mais aussi par la **relative complexité de l'entreprise** due au très grand nombre d'écoles en France, pour lesquelles le CEE a demandé un regroupement pour l'évaluation, enfin par la **nouveauté de la démarche**. Un bilan académique indique que le travail de « pas de côté » est assez nouveau, les enseignants étant avant tout investis sur le fonctionnement de leur propre classe.

C'est la raison pour laquelle une phase d'expérimentation d'un projet d'évaluation des écoles, initialement programmée au cours de l'année scolaire 2020-2021 et différée à l'agenda de l'année suivante, a été conduite de septembre à décembre 2021 avec une jauge d'un regroupement d'écoles par département. Sur la base des résultats obtenus, le cadre d'évaluation a été définitivement voté par le CEE en janvier 2022 et **une première campagne d'évaluation s'est déroulée à partir du printemps 2022** en retenant une jauge adaptée d'un regroupement d'écoles ou deux par académie.

	Nombre d'écoles évaluées	Nombre de sites concernés	Répartition des écoles et regroupements	Taille moyenne des regroupements (nombre d'écoles)
Campagne d'automne 09/2021 - 12/2021	238	139	42 écoles 97 regroupements	2,02
Campagne de printemps 03/2022 - 06/2022	497	230	50 écoles 180 regroupements	2,48
<b>Total 2021/2022</b>	<b>735</b>	<b>369</b>	<b>92 écoles 177 regroupements</b>	<b>2,31</b>

Tableau 1

Nombre d'écoles publiques et privées sous contrat évaluées au titre de l'année scolaire 2021-2022

**L'évaluation des écoles a été conçue à partir des principes propres à l'évaluation de politique publique et de structure** adaptés aux organisations scolaires. Le cadre du premier degré présente avec celui du second degré des similitudes fortes : auto-évaluation suivie d'une évaluation externe, démarche participative, regard sur l'école dans sa globalité, orientation vers l'écriture du projet d'école. Les différences sont dues à des formes spécifiques d'organisation et de statut.

**Une évolution est à noter entre la version correspondant à la phase d'expérimentation (juin 2021) et la version définitive (janvier 2022) :** d'une part, l'insistance sur la finalité à court terme de l'évaluation – la rédaction du projet d'école – et, d'autre part, l'intégration du périscolaire et l'importance qui lui est accordée dans le déroulement des opérations, qui sont un marqueur fort du cadre d'évaluation du premier degré.

**Les acteurs académiques du premier degré se sont mobilisés, sans compter leur temps et leur énergie, pour cette première année d'évaluation des écoles,** conduite sous contrainte sanitaire persistante. Ses résultats sont à apprécier au regard du changement de culture induit par cette introduction d'une évaluation systématique de toutes les écoles.

**En même temps, il faut souligner que le premier degré bénéficie de nombreux atouts.** Il se caractérise par une plus grande habitude de travail collectif entre les maîtres : le conseil des maîtres, qui ressemble, à certains égards, au conseil pédagogique d'un établissement du second degré, fonctionne d'une manière régulière. Les acteurs du premier degré ont aussi une connaissance au quotidien de leurs élèves, qui est de nature à faciliter le repérage des besoins scolaires.

**Dans l'ensemble, le cadre est respecté dans la mise en œuvre de ses grands principes.** En particulier, les autorités de tutelle des écoles sont absentes de la phase d'évaluation à proprement parler (temps 1 de l'évaluation). Elles sont destinataires du rapport sur la base duquel elles conçoivent, dans un second temps, l'accompagnement des écoles pendant les quatre années qui suivent celle de l'évaluation (temps 2 de l'accompagnement).

**Les équipes d'évaluateurs externes sont composées de trois membres le plus souvent, exceptionnellement quatre, lorsque l'unité évaluée est d'une plus grande taille.**

**Les bilans académiques permettent d'identifier le profil des évaluateurs.** Les plus nombreux sont les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) (de l'ordre de 30% des évaluateurs externes), les directeurs d'école (30% également), puis les conseillers pédagogiques (25%). Les équipes d'évaluateurs comportent peu de représentants du second degré, quelques chefs d'établissement (5%) et quelques inspecteurs du second degré (3%).

**Certaines équipes intègrent également dans leurs rangs des enseignants,** en nombre certes limité (un peu plus de 3%), compte tenu des contraintes de remplacement.

**Les principaux représentants du premier degré (IEN, directeurs d'école et conseillers pédagogiques) concentrent à eux trois près de 87% des évaluateurs externes.** Il convient d'encourager la mixité des profils et d'éviter toute relation hiérarchique au sein de ces équipes d'évaluateurs. La porosité entre le premier et le second degrés reste très faible et présente un caractère asymétrique : le nombre d'inspecteurs du premier degré engagés dans des évaluations de collèges et de lycées dépasse celui des inspecteurs du second degré ayant participé à des évaluations d'écoles.

En termes de temps consacré aux opérations, **l'auto-évaluation a représenté de l'ordre de 4 à 8 semaines (6 semaines en moyenne) et l'évaluation externe de l'ordre de 2 à 6 semaines (4 semaines en moyenne).** La mesure du temps passé n'est pas simple selon que les auteurs des bilans raisonnent en termes concentrés (heures strictement dédiées à ce travail) ou en termes déployés (incluant les temps d'ajustement des agendas des différents acteurs concernés) : ainsi, l'évaluation externe représente-t-elle en moyenne cinq jours (mode concentré), mais s'étale sur une période de deux à six semaines (mode déployé).

**La contrainte de temps** (le caractère « chronophage » de l'évaluation), qui est souvent pointée, **tient en grande partie à la nouveauté de ces opérations pour la plupart des acteurs** : mais celle-ci semble avoir été ressentie moins fortement lors de la campagne du printemps que pendant la phase expérimentale de l'automne 2021. Les bilans montrent aussi une réduction du temps dédié à ces opérations (avec pour conséquence un desserrement de la contrainte temporelle), susceptible d'être mise au crédit d'une meilleure préparation des équipes à l'évaluation, grâce à la formation acquise et à l'expérience accumulée. De plus, les académies ont trouvé des formules variables permettant d'organiser les échanges entre acteurs de l'évaluation au sein de l'école et dans le strict cadre des obligations réglementaires de service actuel des enseignants.

## Programmation pour l'année scolaire 2022-2023

L'ensemble du processus se poursuit conformément à la programmation 2022-2023 des académies : **près de 7 500 écoles sont en cours d'évaluation ou seront évaluées en 2022-2023** dans le cadre de plus de 2 500 regroupements.

% d'écoles évaluées	Inférieur à 10%	Entre 10 et 15%	Entre 15 et 20%	Supérieur à 20%
Nombre d'académies	8	3	17	2

**Tableau 2**

### Dispersion académique du pourcentage d'écoles à évaluer en 2022-2023

**Le principe d'une évaluation tous les cinq ans et d'un phasage des projets d'école synchrone est essentiel.** Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de construire des regroupements d'écoles (sauf peut-être pour certaines écoles de très grande taille), regroupements dans lesquels chaque école s'auto-évalue. C'est ensuite aux évaluateurs externes de décider de l'opportunité de visiter toutes les écoles du regroupement.

**Tous les acteurs du premier degré s'accordent sur l'intérêt de la démarche, mais aussi ponctuellement sur les difficultés qui ont pu émerger quand il a fallu composer certains des regroupements.** Des adaptations académiques seront donc possibles en matière de programmation pour des raisons de soutenabilité, après échange avec le CEE, notamment pour les petites écoles.

# CAMPAGNE D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS DU SECOND DEGRÉ

## Bilan de la campagne 2021-2022, un rythme de croisière atteint

L'année scolaire 2020-2021, année de lancement de l'évaluation des établissements, avait été fortement perturbée par la crise sanitaire et avait conduit à une évaluation de 9,5% des EPLE (950 établissements), principalement des collèges. Cette crise a aussi perturbé l'année scolaire 2021-2022, en particulier en début d'année civile 2022, ce qui a conduit à reporter certaines évaluations externes au premier trimestre de l'année scolaire 2022-2023. **La prévision de 22% des établissements à évaluer se traduit en fin de campagne par une évaluation effective de 19% :** le rythme de 20% d'établissements évalués par an est ainsi pratiquement atteint lors de cette deuxième campagne. Au terme de cette année scolaire, environ 28% des établissements du second degré (3 000) auront été évalués depuis le début du processus.

Évaluations prévues	Évaluations réalisées fin juin 2022	Évaluations terminées au premier trimestre 2022-2023	% réalisé fin juin	% évalué fin 2022
2 372	1 672	377	70%	86%
Dispersion des résultats suivant les académies		maximum	100%	100%
		minimum	25%	68%

**Tableau 3**

**Nombre d'établissements du second degré publics et privés sous contrat évalués au titre de l'année scolaire 2021-2022**

**Le tableau 3 fait apparaître des disparités académiques**, avec un prévisionnel atteint en moyenne à 86% et une variation de 68% à 100%. Six académies ont évalué moins de 80% du prévisionnel, six entre 80% et 90% et dix-huit plus de 90%. Les académies avaient aussi des programmations très différentes, variant de 17% à 32% du nombre total d'établissements. Le taux moyen de 19% d'établissements évalués au cours de cette année scolaire est aussi caractérisé par une certaine dispersion, comme le montre le tableau 4 ci-dessous :

% d'établissements évalués en 2021-2022	Entre 10% et 15%	Entre 15% et 18%	Entre 18% et 24%	Supérieur à 24%
Nombre d'académies	3	7	14	6

**Tableau 4**

**Dispersion académique du pourcentage d'établissements évalués**

Les données du tableau sont à prendre avec précaution : en effet, dans certains retours académiques, il est difficile de savoir si c'est un établissement ou une cité scolaire qui a été évalué. Dans ce dernier cas, la cité correspond à plusieurs établissements qu'il n'a pas été possible de distinguer, ce qui peut conduire à sous-estimer le nombre d'établissements évalués. **Ces données doivent être observées avec attention par les académies pour ne pas se retrouver en fin de cycle avec un nombre d'établissements à évaluer non soutenable.**

## Les types d'établissements évalués

Lors de l'année de mise en œuvre de l'évaluation des établissements, les collèges publics avaient été privilégiés pour donner aux lycées le temps de mettre en place la réforme du lycée et la refondation de la voie professionnelle d'une part, et aux établissements privés sous contrat celui de s'intégrer dans la démarche d'autre part. **En 2021-2022, l'ensemble des établissements du second degré de l'éducation nationale a été concerné par l'évaluation et les établissements agricoles sont entrés dans le processus.**

	CLG	Erea	LEGT	LP	LPO	Total
Répartition au sein de l'échantillon évalué	66,2%	0,9%	12,8%	10,5%	9,6%	100%
Répartition nationale <sup>1</sup>	65,2%	0,7%	14,3%	10,3%	9,4%	100%

Tableau 5

### Caractéristiques des établissements évalués au titre de l'année 2021-2022

→ **CLG** : collège ; **Erea** : établissement régional d'enseignement adapté ; **LEGT** : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel ; **LPO** : lycée polyvalent (regroupant un LEGT et une section d'enseignement professionnel).

Ces données correspondent à la programmation réalisée en début d'année. Elle montre que les choix académiques conduisent à un échantillon des établissements évalués représentatif de la diversité des types d'établissements au niveau national.

**L'année 2021-2022 a vu une intégration des établissements privés sous contrat dans le processus d'évaluation qui s'est faite de manière progressive** : 11%<sup>2</sup> des établissements privés sous contrat ont été concernés. Les contextes locaux ont conduit à des stratégies académiques différentes, certaines faisant le choix d'une entrée progressive en n'intégrant que quelques établissements privés, d'autres ayant une politique volontariste en intégrant dès cette année 20% des établissements privés. Cette évolution a aussi conduit à organiser des évaluations d'ensembles scolaires allant de l'école maternelle au baccalauréat. Cette entrée progressive permet d'envisager maintenant une intégration complète des établissements privés sous contrat dans le processus.

**Les établissements agricoles sont eux aussi entrés dans le processus d'évaluation au cours de cette année scolaire.** Le choix a été fait de ne retenir qu'un ou deux établissements par région académique. Le statut des établissements agricoles est sensiblement différent de celui des établissements de l'éducation nationale et ils peuvent regrouper plusieurs structures : lycée général et technologique agricole, lycée professionnel agricole, centre de formation professionnelle et de promotion agricole, centre de formation d'apprentis, exploitation agricole ou atelier technologique. Le Conseil a été destinataire d'un premier bilan de la part de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. Son contenu a été intégré dans ce bilan et les analyses menées dans les parties suivantes concernent aussi ces établissements. Cette première expérience a permis de conforter le processus d'évaluation qui va se déployer l'année prochaine à hauteur de 20% des établissements agricoles publics et privés sous contrat à temps plein (76 établissements). Les maisons familiales rurales (MFR) ne sont pour l'instant pas intégrées dans le processus.

1. Données de l'outil d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements (APAE) pour le second degré, rentrée 2021.
2. Pourcentage obtenu à partir des programmations 2021-2022 de vingt-huit académies.

## Une grande mobilisation des évaluateurs externes

L'évaluation de 2 049 établissements a conduit à solliciter un nombre important d'évaluateurs externes, plus de 4 300 pour l'année 2021-2022. Pour accompagner cette évolution, les académies ont organisé en lien avec l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) et le CEE des formations adaptées qui ont concerné près de 3 000 personnels.

Inspecteurs	Chefs d'établissement	Cadres académiques	Enseignants	Autres
1 856	1 638	437	273	129
43%	38%	10%	6%	3%

Tableau 6

### Répartition et profil des évaluateurs externes

→ Dans la catégorie « Autres », on compte des DDFPT (directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques), des formateurs académiques, des personnels qui préparent des concours de cadre, des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques, des personnels des collectivités territoriales.

**Les inspecteurs et les chefs d'établissement sont fortement représentés parmi les évaluateurs externes** et il est important de maintenir cet équilibre entre ces deux profils dont l'expertise est complémentaire. Les cadres académiques entrent progressivement dans ce vivier d'évaluateurs externes. Les personnels d'encadrement de proximité représentent finalement plus de 80% des évaluateurs externes.

**La place des enseignants parmi les évaluateurs externes reste faible, 6%**, mais ce chiffre est peu représentatif tant la dispersion académique est importante : quatorze académies ne sollicitent aucun enseignant, sept en ont sollicité dix et moins, quatre entre quinze et trente-deux et une plus de cent quarante, les autres n'ont pas répondu. Il est souhaitable d'augmenter la place des enseignants parmi les évaluateurs externes pour deux raisons :

- parce que l'évaluation est l'affaire de tous ou pour qu'elle le devienne, il est important que toutes les catégories de personnels soient représentées parmi les évaluateurs externes tout en respectant la charte de déontologie pour éviter tout conflit d'intérêt. La présence d'enseignants renforce l'expertise des évaluateurs externes par leur connaissance des élèves et de leurs besoins. Les académies qui ont développé cette stratégie envisagent de l'amplifier, d'autres préparent cet élargissement du vivier d'évaluateurs externes ;
- l'élargissement du vivier permet aussi de limiter la pression sur les corps d'inspection qui se sont fortement investis dans cette nouvelle mission mais qui, à l'issue des évaluations menées, ont aussi pour mission d'accompagner les établissements dans la mise en œuvre des axes de travail identifiés.

## Programmation pour l'année scolaire 2022-2023

Les programmations académiques conduisent à une évaluation de 21% des établissements du second degré au cours de l'année scolaire 2022-2023, soit 2 222 établissements. Cette prévision est de 20% (76) pour les établissements agricoles. L'atteinte de cet objectif permettra une évaluation d'environ 50% des établissements à la fin de l'année scolaire 2022-2023.

		Total	Public	Privé <sup>3</sup>
Nombre d'évaluations prévues		2 222	1 855	367
		21%	24%	13%
Dispersion des résultats suivant les académies	maximum	31%	33%	29%
	minimum	9%	10%	10%

Tableau 7

Nombre d'établissements du second degré dont l'évaluation est prévue au cours de l'année 2022-2023

Les disparités académiques sont encore sensibles : trois académies ont une prévision inférieure à 17 %, trois entre 17 % et 20 %, huit entre 20 % et 24 % et huit supérieure à 24 %. Là encore, les chiffres doivent être pris avec précaution, car, pour certaines académies, le Conseil ne dispose pas des programmations pour les établissements privés sous contrat. Leur intégration conduira à une augmentation mécanique du pourcentage d'établissements évalués. C'est un point de vigilance que doivent prendre en compte les académies pour assurer un processus soutenable sur les dernières années de la première campagne.

## RECOMMANDATIONS

- Élargir le vivier des évaluateurs externes, notamment aux enseignants, pour renforcer la dimension collective de l'évaluation, veiller à l'absence de hiérarchie au sein de l'équipe d'évaluateurs externes, reconnaître et valoriser la participation des enseignants aux évaluations externes en l'intégrant aux réflexions actuelles sur le « pacte enseignant ».
- Poursuivre la dynamique engagée en maintenant un rythme soutenu d'évaluations et veiller à l'articulation avec le projet d'école ou d'établissement et à une programmation sur cinq ans qui ne rende pas les dernières années du cycle d'évaluation non soutenables.
- S'assurer d'une diffusion large de la programmation en amont des campagnes d'évaluation et organiser des formations, afin que chaque école et établissement puisse préparer sereinement la phase d'auto-évaluation.

3. Prévision fondée sur le retour de vingt-deux académies.



**Trois aspects  
de l'évaluation  
passés à la loupe :  
contexte de  
l'établissement,  
dimension  
participative,  
besoins des élèves**

Dans cette partie du bilan, le Conseil d'évaluation de l'École souhaite insister sur **trois aspects** qui sont des points d'appui essentiels à l'auto-évaluation et à l'évaluation externe des établissements : la caractérisation du **contexte de l'établissement**, qui précise son environnement de travail, la **dimension participative**, qui associe tous les acteurs (l'ensemble des personnels de l'établissement, les parents et les élèves), et **l'identification et l'exploitation des besoins des élèves**.

**La caractérisation du contexte dans lequel s'inscrit l'établissement est un préalable important à la bonne mise en œuvre de son évaluation.** Cette étape permet de situer l'établissement dans son environnement interne (relevant des tutelles) et externe (relevant du contexte géographique ou socio-économique) et d'identifier précisément tous les éléments qui s'imposent à lui et sur lesquels il n'a pas de prise. Associée à l'analyse des besoins des élèves, elle permet de construire des axes de travail, non pas génériques et transposables à n'importe quel établissement, mais au contraire adaptés à l'établissement dans sa singularité.

**La dimension participative de l'évaluation permet un croisement des regards des différents acteurs de l'établissement :** personnels de direction, enseignants, éducatifs, des collectivités, élèves et parents, partenaires. C'est par la complémentarité de ces regards que peut se construire une image commune de l'établissement et de son contexte pour développer des objectifs partagés.

**L'analyse des besoins des élèves est un élément nécessaire à la construction de l'auto-évaluation comme de l'évaluation finale des établissements.** C'est au regard du repérage et de l'analyse des besoins des élèves de l'établissement et de leur priorisation que l'on peut mener l'analyse des actions menées dans chacun des quatre domaines de l'évaluation et ainsi faciliter les réponses aux questions : qu'avons-nous voulu faire ? Que considérons-nous avoir bien réussi ou moins bien réussi ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a permis cette réussite ou qui a manqué ? Quelles sont les questions qui se posent à nous ? Cette analyse permet de mieux adapter et prioriser les axes de travail de l'établissement.

**C'est à partir de ces trois éléments que peuvent s'analyser les actions menées et se construire les objectifs communs de travail.** Un autre choix aurait pu être fait en étudiant la place des données dans les rapports ou en repérant la place de l'orientation, de l'accompagnement des élèves, etc. Ces aspects plus techniques ou thématiques feront l'objet d'analyses et de notes ultérieures.

---

## DANS LE PREMIER DEGRÉ, DES ENJEUX QUI ÉMERGENT

**Le premier degré ne dispose pas encore d'une expérience comparable à celle acquise par les acteurs du second degré.** Cependant, l'expérience acquise lors de l'année scolaire 2021-2022 permet d'établir des premiers constats.

**La qualité du travail effectué dans les écoles par l'ensemble des personnels est un premier point qui mérite d'être souligné.** Il est clair que les évaluateurs externes ont pu, le plus souvent, s'appuyer sur un travail préalable d'auto-évaluation de qualité, qui conditionne de manière générale les travaux d'évaluation. Certaines écoles démontrent en particulier une capacité d'analyse leur permettant d'identifier des axes de développement pertinents.

**De ce point de vue, l'évaluation des écoles s'inscrit dans une logique de restauration et de reconnaissance des capacités d'action locales.**

## Le contexte de l'école

**L'évaluation est un exercice professionnel d'un type nouveau**, pour lequel les acteurs du premier degré ne disposent pas encore d'une grande expérience – et cela est bien compréhensible –, malgré les formations dispensées dans les académies avec le concours de l'IH2EF.

**Le contexte est bien pris en compte dans les rapports, mais sur un mode plus souvent descriptif qu'analytique**, et la plupart des écoles ont une conscience floue de la distinction entre contextes externe et interne, et entre contexte sur lequel elles n'ont pas prise et champ de décision, c'est-à-dire marges de manœuvre. Deux difficultés ont surgi. D'une part, de nombreux rapports proposent des actions qui ne sont pas de la responsabilité de l'école : c'est typiquement le cas des aspects bâtimentaires, du ressort de la collectivité. D'autre part, et plus généralement, les documents rapportent des informations parfois nombreuses d'ordre contextuel, mais qui ne sont pas utilisées ensuite dans l'analyse qui conduit à identifier des axes de développement.

**L'évaluation requiert des données en quantité suffisante pour étayer des argumentations en réponse aux questions évaluatives posées.** Des données peuvent manquer et leur utilisation être insuffisamment systématique. Cela concerne tous les domaines, notamment celui du climat scolaire, les rapports montrant que les acteurs du premier degré ne sont pas suffisamment formés, outillés et documentés sur le plan statistique dans ce domaine.

**On note que des travaux sont engagés, tant au niveau national qu'académique, pour faire évoluer les systèmes d'informations à l'usage du premier degré.** La mise à disposition d'un indice de positionnement social (IPS) des écoles serait par exemple utile. En effet, les données actuellement disponibles sont issues du collège, avec des informations relatives aux familles collectées en sixième. L'IPS des écoles est alors calculé en fonction de l'école d'origine de l'élève de sixième. Une mesure de l'IPS correspondant directement à l'école conduirait à des travaux d'évaluation de meilleure qualité.

## La dimension participative de l'évaluation

**Une des principales vertus de l'évaluation est de promouvoir une dimension participative**, en associant étroitement toutes les parties prenantes : les parents, les personnels enseignants et non enseignants ou les personnels de la collectivité territoriale, ainsi que les élèves.

**Les parents sont membres à part entière de la communauté éducative. Il est donc difficile de ne pas solliciter leur avis**, leurs enfants étant les bénéficiaires directs du service public d'éducation. D'ailleurs, la lecture des rapports révèle que les parents ont été associés dans plus de 80% des cas, malgré un contexte sanitaire encore compliqué.

**Dans le cadre d'une coéducation bien comprise, les modalités de participation des parents aux opérations d'évaluation peuvent être diverses** : le recours aux questionnaires a été privilégié dans la phase d'auto-évaluation et des entretiens ont pu être organisés lors des évaluations externes. S'ils ne figurent pas explicitement dans les axes de développement retenus par les écoles, les parents sont souvent associés à différentes actions que les écoles envisagent de prendre dans le moyen terme.

**Les exemples sont nombreux** : « Organiser des temps d'échanges et de partage sur les rôles et le fonctionnement des différents acteurs de l'école (professeurs des écoles, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), parents) », « formaliser les relations de travail avec les parents par des écrits simples, fonctionnels et engageants », « ouvrir l'école aux parents lors de certaines occasions (ateliers de création, etc.) », « utiliser des supports audio ou vidéo, voire des traducteurs numériques, lors des

temps de rencontre pour faciliter la communication et l'intégration des familles dans l'école», etc. Il n'est pas possible de citer toutes les actions mentionnées en direction des parents d'élèves.

**De nombreux rapports intègrent des développements en rapport avec le périscolaire**, dont l'importance dans la consolidation des apprentissages est largement reconnue. Les acteurs du périscolaire ont été associés dans les deux phases de l'évaluation. Bien que très peu présents encore parmi les équipes d'évaluateurs externes, les cadres territoriaux ou les élus (d'une commune différente de la leur) ont, le plus souvent, adhéré au principe de l'évaluation des écoles de leur territoire. C'est notamment la raison pour laquelle les Atsem ont pu facilement être entendus lors des auditions (ou par le recours à une enquête en ligne) organisées tant dans le cadre de l'auto-évaluation que de l'évaluation externe.

Un rapport indique que «leur présence démontre l'entière de la communauté éducative et la place qui leur est accordée contribue à la dynamique collective.» Parfois, rarement, il est arrivé qu'aucune place ne leur soit accordée dans la «phase de diagnostic» (auto-évaluation), une autre fois, ce sont les AESH qui ont été oubliés.

**Dans tous les cas, deux éléments peuvent favoriser leur participation** : le choix d'un créneau horaire adapté à leurs propres contraintes et un modèle de questionnaire adapté aux personnels non enseignants, notamment aux Atsem (mais aussi aux AESH). **Plusieurs académies soulignent également l'intérêt d'une formation commune à l'ensemble des personnels en charge des élèves (scolaire et périscolaire) pour harmoniser les pratiques professionnelles et améliorer la qualité des apprentissages tout au long de la journée de travail**, mais les trop rares réalisations de ce type sont encore à porter, le plus souvent, à l'initiative des collectivités territoriales.

**L'examen des rapports d'évaluation montre que des tensions peuvent exister entre temps scolaire et temps périscolaire.** La continuité éducative (entendue au sens de collaboration entre le scolaire et le périscolaire) ressort d'ailleurs comme un point de progrès identifié dans de nombreux rapports. L'un d'entre eux indique clairement que «la place du périscolaire est interrogée notamment dans le cadre de la pause méridienne, souvent facteur d'aggravation du climat scolaire».

**Cette continuité est complexe à gérer**, soit par défaut d'intérêt de la part des personnels enseignants, soit en raison d'une organisation qui ne permet pas des temps (ou des espaces) de travail en commun. Plusieurs fois, il est question de l'absence d'un vocabulaire partagé, qui ne facilite pas la concertation (d'où le besoin exprimé d'une formation conjointe des différentes catégories de personnels), voire d'une forme d'autocensure des personnels non enseignants (Atsem), qui ne se sentent pas aptes ou légitimes à exprimer leur opinion sur le fonctionnement de l'école.

Pour toutes ces raisons, l'amélioration de la continuité éducative ou de l'articulation entre les temps scolaire et périscolaire est régulièrement préconisée dans les rapports d'évaluation.

## Le repérage et l'analyse des besoins des élèves

L'application de la chaîne évaluative (besoins, objectifs, actions, effets) est un principe nouveau avec lequel les acteurs du premier degré ne sont pas encore tout à fait familiers.

Pourtant, ce repérage des besoins est une activité à laquelle les professeurs des écoles se livrent au quotidien, d'autant qu'ils ont une bonne connaissance des élèves qu'ils voient évoluer tous les jours dans leurs classes. Le soin apporté par les professeurs (soutenus par les équipes de circonscription) à l'exploitation des résultats des évaluations standardisées en est la preuve. Mais la démarche d'ensemble doit encore être affinée pour parvenir à identifier de véritables axes de développement que l'école évaluée envisagera de retenir dans son projet d'école à moyen terme.

S'interroger sur les besoins conduit aussi à analyser la place des élèves dans les étapes de l'évaluation. Un rapport résume assez bien l'ensemble des remarques sur la prise en compte de la parole des élèves : « dans la plupart des cas, les élèves sont questionnés par les enseignants, mais bien souvent il faut le préciser aux équipes car, même si les élèves sont les premiers concernés, cela ne paraît pas évident. » Le temps a parfois aussi manqué pour trouver des moments de concertation.

Le mode d'association des élèves, notamment les plus petits, aux opérations d'évaluation de leur école est un sujet complexe. Les scientifiques approchés sur cette question signalent la difficulté à recueillir une parole libre et authentique auprès des élèves, ces derniers ayant tendance à livrer la réponse qu'ils pensent que les adultes attendent d'eux. Les questionnaires, procédé relativement simple à mettre en œuvre, ne sont pas toujours, de ce point de vue, la manière la plus appropriée de recueillir le ressenti des élèves. La littérature évoque l'idée de détours méthodologiques<sup>4</sup>, éventuellement plus difficiles à mettre en œuvre, mais dont le rendu est probablement plus authentique, donc plus utile.

Les modalités qui ont été privilégiées lors de ces deux premières campagnes sont soit un entretien pendant la phase d'évaluation externe, soit un questionnaire écrit, le plus souvent anonyme, pendant la phase d'auto-évaluation. Les élèves les plus grands (notamment les CM2, contrairement aux élèves de maternelle) sont assez facilement associés, en particulier sur les thèmes du parcours scolaire ou du bien-être. Cette prise en compte est le plus souvent réalisée pendant des temps de vie de classe, par le biais des conseils des délégués de classe (lorsque ces derniers ont été institués).

Le climat scolaire est réellement un sujet de préoccupation dans l'enseignement du premier degré. Or les enquêtes locales de climat scolaire montrent en général que les professeurs et les élèves n'ont pas la même perception du climat scolaire. L'analyse de leurs divergences est utile pour imaginer les voies par lesquelles il est possible d'améliorer significativement le climat scolaire dans l'école et donc la qualité des apprentissages scolaires.

Cette place des élèves est donc très liée aux habitudes de l'école en matière d'association des élèves à la vie collective en général. Il est arrivé que des visites d'école soient guidées par les élèves eux-mêmes et qu'elles permettent ainsi de recueillir leur avis sur le fonctionnement de leur école. Certaines académies prévoient d'autres modalités de participation des élèves à titre expérimental<sup>5</sup>.

La question des modalités d'association des élèves au processus d'évaluation reste un champ d'investigation sur lequel le CEE continue de travailler.

- 
4. Les spécialistes recommandent d'utiliser des méthodes participatives pour accéder indirectement – détours méthodologiques – à des informations en interrogeant les élèves. Ainsi peut-on imaginer de « faire parler » les élèves à partir de dessins ou de photographies (prises par eux-mêmes, selon la technique du *photovoix*) montrant comment ces derniers se représentent l'école.
  5. Une académie expérimente en particulier la technique des groupes de discussion (*focus group*) adaptée à des élèves du primaire.

---

## DANS LE SECOND DEGRÉ, DES POINTS D'APPUI À CONSOLIDER

### Le contexte de l'établissement

#### *Des éléments de contexte présents dans tous les rapports*

**Les éléments de contexte, qui permettent d'identifier les caractéristiques de l'établissement, sont présents dans tous les rapports**, ce qui est une évolution sensible par rapport à l'année 2020-2021. Il est recommandé dans le cadre d'identifier les éléments de contexte dans une partie dédiée. En effet, s'ils sont dispersés dans la présentation générale de l'établissement, où on trouve aussi les résultats des élèves, ils sont alors souvent oubliés dans la suite du rapport. Le contexte est généralement plus développé dans les rapports d'auto-évaluation que dans les rapports finaux, ce qui peut se justifier si un travail de hiérarchisation des éléments de contexte a été conduit et que l'on ne conserve dans le rapport final que les éléments qui sont des points d'appui pour la construction des orientations stratégiques.

**Il subsiste un déséquilibre entre la description du contexte externe et celle du contexte interne, en faveur de ce dernier**, déséquilibre qui peut sans doute s'expliquer par le fait que les établissements s'appuient principalement sur les données qui leur sont fournies par les rectorats. Le **contexte externe** présente le plus souvent qualitativement l'environnement géographique, démographique, socio-économique et culturel de l'établissement. Le **contexte interne**, plus développé, fait généralement apparaître des données quantitatives extraites le plus souvent des « états de l'établissement » fournis par les académies. Les caractéristiques sociales du public accueilli sont présentées de manière assez systématique par l'intermédiaire des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) et des IPS. Viennent ensuite les caractéristiques des personnels parmi lesquels les personnels non enseignants, en particulier ceux des collectivités territoriales<sup>6</sup> parfois oubliés, l'offre de formation et l'appartenance à un réseau d'établissements.

**Les éléments associés aux collectivités, comme l'équipement ou les transports scolaires, sont moins présents, sauf la description du bâti, qui apparaît de manière assez systématique.** De façon assez surprenante, le profil scolaire des élèves à l'entrée dans l'établissement est peu présenté et donc peu exploité dans le rapport d'évaluation, alors que c'est pourtant un des éléments essentiels à l'identification des besoins des élèves. Les établissements disposent de plusieurs sources de données pour cette caractérisation : données de l'aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements (APAE), évaluations nationales de sixième et de seconde, évaluations menées par les équipes pédagogiques, les conseils école-collège, les liaisons collège-lycée, etc.

#### *Un contexte qui mérite d'être davantage exploité*

**Quelques rapports proposent des éléments d'analyse du contexte dès sa présentation**, dans d'autres le contexte est dispersé dans chaque domaine et exploité pour proposer des pistes de travail pertinentes. La description du contexte étant principalement centrée sur les caractéristiques sociales des élèves accueillis, l'analyse du contexte conduit à des propositions d'actions concernant la motivation et l'accrochage scolaire, souvent génériques. L'analyse du contexte mériterait d'être développée de manière à ce qu'il ne soit pas simplement un élément factuel, mais surtout un point d'appui pour identifier les axes de travail de l'établissement. Dans certains rapports, le contexte présente par exemple les résultats des évaluations à l'entrée dans l'établissement ou précise que le corps enseignant est particulièrement stable ou, inversement, se renouvelle de manière importante tous les ans, ou encore qu'il existe un flux d'entrée et de

---

6. Les établissements ne disposent pas toujours de données RH issues des collectivités.

sortie d'élèves régulier au cours de l'année, sans que ces éléments soient intégrés à la réflexion dans la suite du rapport. Or ce sont précisément ces éléments qui permettent de construire des orientations stratégiques véritablement adaptées à l'établissement.

## La dimension participative

### *Une dimension participative en progression, des déséquilibres qui subsistent*

**Les bilans académiques indiquent des progrès notoires dans la participation de l'ensemble des acteurs** à l'évaluation des établissements, en particulier pour les élèves et les parents. Ils montrent aussi une variabilité d'un établissement à l'autre. Ce constat ne doit cependant pas masquer les difficultés rencontrées dans un nombre non négligeable d'établissements qui se sont heurtés à un refus des enseignants : ainsi, une académie signale que ce refus concerne 17 % des établissements, les lycées d'enseignement général et technologique étant plus particulièrement touchés.

**Les comités de pilotage, installés de manière assez systématique, restent principalement du ressort de l'équipe de direction et des personnels enseignants**, même si, dans quelques cas, on peut identifier la présence de parents et parfois d'élèves. Si l'on peut comprendre que la participation au comité de pilotage est contraignante, l'intégration de parents et d'élèves dans cette instance est importante pour associer au mieux ces deux profils d'acteurs durant tout le processus, sans se limiter aux seuls représentants des parents et des élèves. La diversité des acteurs se retrouve davantage dans les groupes de travail, même si le cloisonnement peut réapparaître en fonction des thématiques de travail : de manière un peu caricaturale, le domaine relatif aux apprentissages, aux parcours des élèves et à l'enseignement relevant principalement des enseignants, le domaine relatif à la vie, au bien-être de l'élève et au climat scolaire relevant des acteurs de la vie scolaire, des personnels des collectivités, des élèves et des parents, le domaine concernant les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement relevant de l'équipe de direction.

**Dans quelques cas, heureusement limités, des groupes de travail ont été organisés par statut** (enseignants, non enseignants, élèves, parents), charge au comité de pilotage d'en réaliser la synthèse. Si on peut comprendre que, dans certains cas, le travail par « statut » libère davantage la parole, la simple juxtaposition de points de vue ne permet pas de conduire une évaluation. Il est nécessaire d'y associer une dimension collaborative pour partager un diagnostic et se fixer des objectifs partagés. Pour préparer ces réunions de travail ou poursuivre les échanges, de nombreux établissements ont su exploiter les outils numériques de communication à distance, que ce soit en visioconférence ou à travers les plateformes d'échange à distance, comme les tableaux blancs interactifs ou murs collaboratifs en ligne.

### *Des questionnaires très régulièrement utilisés, une exploitation à partager*

**L'utilisation des questionnaires est très fréquente, voire systématique, lors des auto-évaluations**; leurs résultats sont régulièrement donnés dans les rapports. La situation sanitaire encore fragile a renforcé leur utilisation. Ils permettent effectivement d'avoir le point de vue d'un plus grand nombre d'acteurs, en particulier chez les élèves et les parents. Le Conseil d'évaluation de l'École a mis à disposition, en libre accès sur son site, des questionnaires qui ont été diffusés dans toutes les académies pour les différents acteurs (personnels enseignants, personnels non enseignants, parents et élèves) et pour chaque type d'établissement. Ils ont été régulièrement utilisés, parfois en les adaptant au contexte de l'établissement. Dans d'autres cas, les questionnaires ont été conçus par l'établissement : **le Conseil tient à attirer l'attention sur le fait que la conception d'un questionnaire demande une méthodologie rigoureuse pour que leur analyse fournisse des résultats exploitables**. Pour aider à l'utilisation de ces questionnaires, le Conseil prévoit de proposer des outils d'exploitation pour la rentrée prochaine, comme cela se fait déjà pour les enquêtes locales de climat scolaire.

### **L'exploitation des questionnaires dans les rapports est très variable d'un établissement à l'autre.**

Dans sa forme la plus simple, c'est une présentation des résultats sous forme de tableaux ou graphiques, sans analyse particulière. Ailleurs, il a été procédé à une présentation d'un choix de données adaptées au contexte de l'établissement ou qui interrogent. Dans ce dernier cas, l'exploitation est plus simple et donne des éléments qui aident à objectiver les réponses au questionnement propre à l'établissement. Les questionnaires ont été très régulièrement utilisés pour consulter les élèves et les parents et, dans un nombre de cas important, la participation des parents et des élèves s'est limitée à cette consultation, l'analyse des réponses étant faite par les personnels de l'établissement. Ce n'est pas l'objectif de ces questionnaires : s'ils permettent d'obtenir les informations d'un plus grand nombre d'acteurs, c'est principalement par la mise en regard des différents points de vue que l'on peut envisager de construire une image de l'établissement et des objectifs partagés, ce qui implique une participation des différents acteurs qui aille bien au-delà d'une consultation.

**L'utilisation des questionnaires fournit des informations très riches, mais il est important de ne pas s'y limiter.** Le point de vue des acteurs est important et nécessaire, il doit toutefois être confronté aux indicateurs comme ceux qui sont disponibles dans l'APAE ou dans les ressources fournies par les rectorats et aux observations de ce qui est fait dans l'établissement. C'est le croisement de l'ensemble de ces données qui permettra d'objectiver au mieux les réponses de l'établissement à son questionnement.

## Les besoins des élèves

### *Les types de besoins des élèves dans les rapports*

**Une analyse, à travers le mot clé « besoin », de quarante rapports de collègue montre que ce terme est assez peu utilisé et quand il l'est, c'est principalement de manière générique ou pour aborder le sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).** Pour ces derniers, les besoins sont perçus comme étant imposés de l'extérieur en indiquant par exemple le nombre d'élèves concernés. Ils renvoient souvent à des demandes de formation pour accompagner ces profils d'élèves sans que la nature des besoins soit clairement explicitée. La diversité est pourtant grande dans ce groupe d'élèves apparaissant souvent comme un groupe spécifique dans certains rapports.

**Les besoins exprimés de manière générique correspondent davantage aux besoins identifiés au sein de l'établissement** et renvoient aux actions menées dans l'établissement, que ce soit sous forme de constat ou de préconisation. Ces besoins, qui ne sont pas forcément ceux des élèves, ne sont pas toujours identifiés en tant que tels, mais apparaissent de manière plus indirecte.

L'analyse plus fine des rapports conduit à repérer les items relatifs aux besoins des élèves (250 items) et aux résultats ou acquis des élèves (91 items), sans que ces mots soient employés. Il existe une forte diversité de place accordée aux besoins des élèves dans les rapports. Cette dispersion va de deux items relatifs aux besoins des élèves (dans six rapports), à quinze (dans un autre).

## Nombre de rapports



Graphique 1

### Nombre de rapports en fonction du nombre d'occurrences d'items relatifs aux besoins des élèves

→ Lecture du graphique : l'item « besoins des élèves » apparaît huit fois dans sept rapports.

**Les besoins peuvent être classés en cinq catégories :** disciplinaires, liés essentiellement aux fondamentaux – transversaux en particulier la motivation, l'ambition scolaire, la méthodologie de travail – particuliers pour les élèves à besoins éducatifs particuliers – vie de l'élève dans l'établissement – génériques.

	Disciplinaire	Transversal	Particulier	Vie de l'élève	Générique
Nombre de rapports contenant ces items	28	26	26	23	29

Tableau 8

### Thématiques des besoins exprimés dans les quarante rapports analysés

**Les besoins, pas toujours identifiés en tant que tels, apparaissent principalement dans le domaine relatif aux apprentissages, aux parcours des élèves et à l'enseignement,** et, de manière moins importante, dans la présentation générale de l'établissement. Les besoins liés à la vie de l'élève sont concentrés dans le domaine relatif à la vie, au bien-être de l'élève et au climat scolaire. Ils sont souvent présentés pour un élève générique ou « moyen » au sens de la moyenne, sauf dans quelques cas où l'analyse de la dispersion des résultats aux évaluations de sixième permet de mieux cibler les actions à mener au sein de l'établissement. **Si les besoins des élèves apparaissent bien dans les rapports, ils mériteraient de constituer un élément bien identifié des rapports produits suite à l'auto-évaluation et à l'évaluation externe,** de manière à être davantage exploités dans l'analyse des actions menées dans l'établissement et la construction d'axes de travail.

## *La place des acquis des élèves*

**Les acquis des élèves apparaissent dans les rapports principalement au travers des résultats aux examens, du parcours scolaire à la sortie du collège et du suivi des élèves en cours de scolarité.** Pour les deux premiers, ils apparaissent principalement sous la forme de données brutes dans la présentation de l'établissement, les valeurs ajoutées (Ivac et Ival<sup>7</sup>) étant malheureusement faiblement exploitées. L'analyse des parcours des élèves à la sortie du collège se fonde le plus souvent sur l'étude des flux d'orientation à la sortie de l'établissement, mais plus rarement sur la poursuite d'études à l'issue de la première année après le collège, élément qui est pourtant un indicateur de réussite de l'orientation de l'élève. Dans les rapports, les analyses des acquis des élèves se font principalement sous forme de constats et de recommandations engageant les équipes à être vigilantes sur ces thématiques. Elles mériteraient d'être exploitées davantage pour identifier les besoins des élèves.

## *L'utilisation des besoins des élèves*

**Les besoins des élèves ne sont pas toujours explicitement identifiés,** ils sont souvent présentés de manière générique et conduisent de fait à des recommandations elles aussi génériques. À l'inverse, l'identification de ces besoins associée à l'analyse du contexte de l'établissement permet de construire un référentiel local d'analyse des actions menées dans chacun des domaines : sont-elles cohérentes et pertinentes au regard du contexte et des besoins des élèves ? Cela aide à passer d'un rapport qui présente les actions menées (rapport d'activités) à un rapport plus analytique. La hiérarchisation de ces besoins comme celle des éléments de contexte est aussi un élément facilitateur à la construction d'orientations stratégiques.

## *Des pistes pour identifier les besoins des élèves*

**Les pistes pour identifier les besoins des élèves sont diverses.** Le point de vue des personnels enseignants et éducatifs est une source importante, il apparaît comme étant très exploité dans les rapports. Le point de vue des élèves est beaucoup moins présent et mérite d'être développé. Le profil scolaire des élèves à l'entrée au collège est aussi un élément important, il est présenté en début de rapport, mais l'analyse en termes de besoins des élèves est peu engagée alors que les sources sont nombreuses : évaluations de sixième et de seconde qui précisent les compétences acquises et celles à travailler, conseils école-collège ou liaisons collège-lycée, mais aussi évaluations qui sont menées par les équipes pédagogiques en début d'année. Enfin, l'analyse du parcours et des résultats des élèves en cours de scolarité par les évaluations et leurs choix d'orientation, en fin de scolarité par les résultats aux examens et les parcours à la sortie de l'établissement, constitue également une piste féconde pour mieux identifier les besoins des élèves. La mise en commun de l'ensemble de ces éléments est facilitateur pour objectiver les besoins des élèves, étape essentielle à la construction d'axes de travail communs à l'ensemble des acteurs de l'établissement.

---

7. Les indicateurs de valeur ajoutée du collège (Ivac) ou du lycée (Ival), présents dans l'état de l'établissement fourni par les rectorats, permettent aux établissements d'analyser leurs résultats par rapport à des établissements ayant le même profil.

---

## RECOMMANDATIONS

- Prendre le temps d'analyser le contexte de l'établissement en tant que tel et de hiérarchiser ses éléments ; intégrer ces éléments de contexte pour identifier les marges d'autonomie, se donner des objectifs et construire les orientations stratégiques ou axes de développement.
- Maintenir la diversité des regards pour tous les domaines abordés et exploiter de manière collaborative les questionnaires pour mieux comprendre les réponses de chacun et pour identifier les besoins des élèves et ceux de l'école ou de l'établissement.
- Prendre le temps d'explicitier les besoins des élèves en prenant appui sur le profil des élèves à l'entrée dans l'établissement, les acquis des élèves en cours et en fin de scolarité, leur parcours à la sortie de l'établissement, les besoins identifiés par les élèves eux-mêmes, etc. S'appuyer sur ces besoins pour évaluer les actions déjà menées, analyser chacun des domaines et construire les orientations stratégiques ou axes de développement.

# Axes de développement et orientations stratégiques



62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

2 Complète.

$70 + = 71$     $60 + = 70$   
 $70 + = 74$     $60 + = 72$   
 $70 + = 78$     $60 + = 75$

3 Calcule.

$78 - 8 =$   
 $78 - 18 =$   
 $78 - 10 =$

4 Colorie en respectant le code couleur.



**L'évaluation a vocation à déboucher sur un projet d'école ou d'établissement**, c'est-à-dire une formalisation de son action propre pour les cinq années qui viennent. Cela implique, outre une perception claire du périmètre d'action, donc des marges d'autonomie, une vision stratégique pour l'école ou l'établissement, soit la combinaison d'un choix parmi les possibles. Il est nécessaire de privilégier ce qui est le plus susceptible de faire effet-levier, de formuler des axes qui engagent l'ensemble des parties prenantes et d'articuler entre elles les actions qui en découlent. Rappelons que les établissements pourront, à partir de projets de nature pédagogique débattus, faire acte de candidature au fonds d'innovation pédagogique récemment créé.

**La définition des axes de développement ou des orientations stratégiques est donc un moment important de la vie d'une école ou d'un établissement**, car, bien loin de n'être que la déclinaison automatique d'une vision externe, celle du département ou de l'académie, elle se fonde, compte tenu des politiques nationales et locales d'éducation, sur la contextualisation de l'école ou de l'établissement, l'identification des besoins spécifiques des élèves présents et la contribution de tous pour concevoir les axes et les faire vivre au quotidien. Ceci en vue d'améliorer le service public d'éducation au bénéfice des élèves et des personnels.

---

## LES AXES DE DÉVELOPPEMENT DANS LE PREMIER DEGRÉ : VERS UNE ÉCOLE INNOVANTE

### Les marges de manœuvre des écoles

**Les écoles ne disposent pas d'un statut juridique comparable à celui des EPLE** et la conscience de l'existence de marges de manœuvre à la main des écoles est encore balbutiante. C'est pour cette raison propre à la gouvernance du premier degré que le Conseil a considéré que l'expression « axe de développement » était préférable à « orientations stratégiques ». Pour autant, les écoles disposent de marges de manœuvre que l'évaluation doit aider à identifier et dont les boîtes à outils élaborées par le CEE permettent de prendre la mesure.

**Les évaluateurs ont souvent insisté sur des préconisations d'ordre plus méthodologique et plus transversal telles que :**

- prendre conscience des marges de manœuvre pour mieux identifier les leviers à la main de l'école;
- fédérer l'ensemble des acteurs autour du futur projet d'école, aboutissement de l'évaluation;
- prendre davantage appui sur les données chiffrées et les indicateurs pour éclairer les points de vue de chacun.

**Ces marges traduisent la capacité d'innovation pédagogique reconnue aux écoles.** Les rapports montrent la rigueur avec laquelle ces évaluations se déroulent. D'ailleurs, les écoles envisagent de nombreuses initiatives dans les champs les plus divers et sont donc amenées à rendre des arbitrages dans divers domaines de leur activité quotidienne : constitution des classes (double niveau ou plus, classes en parallèle), mise en place et organisation des activités pédagogiques complémentaires (APC), mais aussi progressions de cycle et programmations, échanges de services, décloisonnements, projets pédagogiques et culturels, etc.

**Or les écoles déclarent le plus souvent ne pas avoir vraiment conscience des marges de manœuvre dont elles disposent :** la question des marges tend même à surprendre les interlocuteurs du premier degré interrogés sur ce point.

**Dans le contexte actuel de la concertation nationale, les écoles sont éligibles au fonds d'innovation pédagogique.** Les projets qu'elles soumettront à la commission de sélection peuvent prendre appui sur une évaluation de qualité.

**Cet aspect des marges de manœuvre, central dans l'évaluation des écoles, mérite d'être approfondi,** car les acteurs de l'évaluation, que ce soit lors de l'auto-évaluation ou de l'évaluation externe, ne peuvent formuler que des axes de développement « à la main » des écoles, ce qui implique une bonne identification préalable de leurs marges de manœuvre.

**Les textes réglementaires ou les circulaires, depuis trente ans, favorisent le développement d'une forme d'autonomie des écoles,** tant au niveau des écoles qu'au niveau de la fonction de directeur d'école. La première partie de la circulaire de 1990 sur les projets d'école est emblématique de cette évolution : le projet d'école reconnaît l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain. Il doit contribuer à développer le sens des responsabilités, l'implication effective de chacun des membres de l'équipe pédagogique et de leur équipe éducative.

Les écoles qui élaborent des projets pédagogiques innovants représentent, de plus, un bon point d'appui pour les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs équipes de circonscription pour accompagner les suites de l'évaluation et diffuser des pratiques pertinentes.

## Les axes de développement

**L'analyse des rapports d'évaluation montre qu'ils contiennent encore à ce stade davantage d'actions que d'axes de développement.** Un axe est la mise en cohérence d'actions répondant à une problématique identifiée, qui se fonde sur une analyse fine des besoins en contexte. Il est assorti d'indicateurs permettant de mesurer les effets des actions entreprises à moyen terme.

L'examen d'un ensemble de 84 rapports d'évaluation d'écoles montre que 26 d'entre eux ne présentent pas d'axes de développement, 32 proposent des axes trop génériques, 18 présentent des actions plus que des axes de développement et, plus rarement, 8 présentent des axes en lien avec le contexte. Cette réflexion stratégique inégale se retrouve dans la liste des actions associées aux axes : 19 rapports ne présentent pas vraiment d'actions et sur les 65 qui en présentent, 44 ne font que les présenter, 18 explicitent leur pertinence et seuls 3 identifient leur impact.

**Dans les rapports, l'identification des actions prime en général sur la détermination des axes de développement.**

L'exemple suivant permet d'illustrer ce point : la composition des classes, qui est typiquement une décision à la main de l'école. Une école se voit attribuer un nombre de maîtres en fonction de la prévision du nombre d'élèves inscrits : comment répartir les maîtres par niveau ?

Ainsi, une école élémentaire rassemble des CP avec des CM2. Ce choix peu fréquent procède d'un arbitrage précis : lequel (taille de la classe, offre pédagogique spécifique) ? Pour quels effets attendus ?

Une autre école maternelle ne prévoit pas de créer une classe spécifique de petite section, mais de répartir équitablement tous les élèves de petite section avec les élèves de moyenne et de grande sections afin de développer l'autonomie des plus petits et de responsabiliser les plus grands : les effets de cet arbitrage pédagogique fort ont-ils été mesurés dans le cadre assumé d'une stratégie pédagogique d'ensemble ?

Dans tous les cas, la confection d'une classe, en l'occurrence à plusieurs niveaux, est une action dont il faut préalablement déterminer la finalité (promotion de la coopération entre pairs) et dont il faut aussi pouvoir mesurer les effets (développement des performances des élèves les plus petits et des compétences socio-émotionnelles des élèves les plus grands).

**Dans cette perspective, la rédaction de nombreux rapports d'évaluation s'apparente plus à une forme d'accompagnement de l'école** – dont l'utilité n'est pas contestable en soi – qu'à une réelle aide à l'évaluation des effets produits par les décisions qu'elle prend.

## La construction du projet d'école

**L'analyse systématique des rapports montre que les documents produits ne placent pas assez les écoles en capacité de rédiger rapidement leur projet d'école.** Il reste donc au directeur et à son équipe un travail lourd d'arbitrage et de rédaction des grandes orientations finalement retenues.

**Cette faiblesse altère les bénéfices de l'évaluation et sa perception par les usagers,** car la principale qualité d'une évaluation est de s'avérer utile pour l'école évaluée. L'écriture des rapports doit être résolument effectuée dans un sens visant à simplifier le travail de rédaction du projet d'école, en mettant plus clairement en évidence des recommandations à retenir, de manière à opérationnaliser les axes de développement.

**En conséquence, il ne semble pas utile aujourd'hui d'engager une école dans son évaluation si elle vient d'achever la rédaction de son projet.**

Cette logique peut conduire à des évolutions de la programmation des projets d'école, en particulier dans les départements qui demandent actuellement la rédaction de tous les projets d'école la même année, que ce soit pour que toutes les écoles soient synchronisées ou pour s'adapter au rythme des projets académiques.

Une réécriture de la circulaire n°90-039 du 15 février 1990, qui intégrerait le processus d'évaluation et le changement de logique qu'il entraîne, serait un élément facilitateur.

Une lecture systématique d'un échantillon plus étoffé de rapports permettra à partir de l'année prochaine de tirer des conclusions plus opérationnelles.

## LES ORIENTATIONS STRATÉGIQUES DU SECOND DEGRÉ : UNE VISION ENCORE FLOUE DE L'ACTION DE L'ÉTABLISSEMENT

### Caractéristiques générales : une grande diversité quantitative et qualitative

#### *Nature, pertinence et accompagnement des axes*

L'examen des orientations stratégiques présentes dans un échantillon semi-aléatoire de 160 rapports d'évaluation (80 collègues, 40 lycées généraux et technologiques, 40 lycées professionnels publics) fait apparaître des résultats contrastés.

Dans le tableau suivant, on examine la présentation des orientations sur la base de cinq critères (nature de la présentation, pertinence par rapport aux besoins, actions associées, formations prévues ou souhaitées, suivi envisagé, par exemple indicateurs). Les deux premiers critères renvoient au contenu, les trois autres, aux éléments connexes. On considère trois degrés de présence d'un élément : *mentionné*, lorsqu'il en est fait état, *explicité* quand la présence est détaillée, *intégré* quand il forme un tout cohérent dans une démarche évaluative aboutie.

Traitement	Absent	Mentionné	Explicité	Intégré
Présentation	22 14%	82 52%	28 18%	26 16%
Pertinence	25 16%	74 47%	49 31%	4 3%
Actions	30 19%	85 53%	35 22%	6 4%
Formation	77 48%	60 38%	19 12%	1 1%
Suivi	134 84%	9 6%	3 2%	5 3%

**Tableau 9**

#### Présence des orientations stratégiques dans les rapports

Pour les critères de présentation et de pertinence, on observe une répartition similaire : un rapport sur deux avec des orientations mentionnées *a minima*, un rapport sur trois avec une analyse, au sens d'une explicitation (variable) des orientations et un rapport sur six sans aucun élément. En d'autres termes, seul un tiers des rapports explicitent la pertinence des orientations proposées par les évaluateurs externes et seulement 3% des rapports vont jusqu'au bout de la démarche de documentation de la réflexion.

**Pour les trois critères connexes, la situation est moins favorable, avec un glissement notable vers l'absence d'éléments** quand on passe des actions à la formation et au suivi par l'établissement de la mise en œuvre des orientations au travers d'indicateurs identifiés. Cela ne signifie pas forcément que ces éléments soient totalement absents de la réflexion, mais qu'ils n'ont pas donné lieu à une explicitation. Or la formalisation de la réflexion dans le discours est un élément qui contribue doublement à garantir sa pérennité, par la qualité de l'attention qu'elle requiert au moment de l'écriture et par sa durabilité conséquente.

### *Axe stratégique : les mots pour le dire*

**Une seconde observation a porté sur quarante paires de rapports (auto-évaluation et évaluation) associés à des collègues publics.** La raison du choix de collègues est qu'il s'agit du type d'établissement majoritairement évalué depuis le début de l'évaluation, de sorte qu'une forme d'apprentissage et d'expérience est attendue.

**On note tout d'abord que le terme même employé pour désigner un axe stratégique est remarquablement variable, avec pas moins de trente-trois formes différentes,** variations comprises, dont quatorze contenant le mot « Axe » (*axe, axe majeur du projet d'établissement, sensible, d'amélioration, d'évolution, d'observation, de développement, de progrès, de réflexion, de travail, du projet d'établissement, du référentiel d'éducation prioritaire, prioritaire – à privilégier –, stratégique*), les autres termes, hors variations ponctuelles étant : *domaine, objectif majeur, orientation stratégique, perspective, piste (d'action), point de vigilance, point perfectible, point pour renforcer l'efficacité de l'action éducative et pédagogique de l'établissement, point-clé, priorité, problématique essentielle, recommandation, stratégie, suggestion pour le projet d'établissement, thématique (prioritaire).*

### **Que traduit cette diversité, hors entropie humaine naturelle ?**

- Sans doute une forme de malaise avec la notion même de stratégie et d'axe, héritée d'un mode de fonctionnement fondé prioritairement d'une part, sur les actions (à travers les dispositifs, notamment), d'autre part, sur l'application de directives, sans autonomie particulière laissée à l'établissement.
- Sans doute également une difficulté à faire le tri parmi les multiples actions mises en œuvre dans un établissement qui, dès lors, ne parvient pas vraiment à prioriser son action sur le moyen terme, l'absence quasi-systématique de calendrier associé constituant un signe de cette difficulté de projection dans l'avenir.
- Sans doute enfin une difficulté à conceptualiser pleinement la notion même de stratégie, il est vrai inhabituelle au niveau de l'établissement dans notre système, ce que l'on peut percevoir quand on examine les contenus proposés.
- S'y ajoute, pour ce qui concerne l'évaluation externe, un inconfort possible des évaluateurs, qui ne souhaitent précisément pas apparaître trop prescriptifs, d'où le recours occasionnel à des formes de contournement.

## Axes : combien de divisions ?

L'examen du nombre d'axes est lui aussi instructif. Dans le tableau suivant, on donne le nombre de rapports par nombre d'axes en auto-évaluation et lors de l'évaluation externe. La diagonale correspond à un nombre d'axes identique en auto-évaluation et en évaluation externe.

**Nombre d'axes dans le rapport d'évaluation final**

	0	2	3	4	5	6	7	8	Total
0	2	8	1	2	1			1	15
2		1				1			1
3	2		4	2			1		9
4			1	3	1				5
5			2	1	1				4
6			1		1	1			2
7		1	1				1		3
10			1					1	1
Total	2	3	18	7	4	4	1	1	40

**Tableau 10**

### Répartition des établissements en fonction du nombre d'axes dans le rapport d'auto-évaluation et dans le rapport final

→ Lecture du tableau : il existe deux établissements pour lesquels le rapport d'auto-évaluation compte cinq axes et le rapport final trois.

**L'auto-évaluation se caractérise par une proportion élevée de rapports (15) ne contenant pas d'axes stratégiques** (et pour certains aucun bilan global, le texte s'arrêtant à l'analyse par domaine), par manque de temps (argument parfois avancé), parce que ce niveau de réflexion est considéré comme étant l'affaire des experts que sont les évaluateurs externes, parce que, plus généralement, on retrouve le fonctionnement par directive, celle-ci venant exclusivement de l'extérieur, contrairement à ce que la démarche d'évaluation est supposée produire, c'est-à-dire une responsabilisation de l'établissement quant aux décisions qui sont de son ressort.

**Pour le reste, on note, tant pour l'auto-évaluation (AE) que pour l'évaluation externe (EE), une proportion élevée de rapports contenant un nombre raisonnable de trois à cinq recommandations (AE : 18 sur 40, EE : 29 sur 40),** avec, hors première ligne (qui correspond à l'introduction d'axes), une régulation de l'évaluation externe (six rapports avec plus d'axes en EE contre douze avec moins d'axes, notamment quand le nombre d'axes AE est élevé) et, de façon bienvenue, une limitation des cas extrêmes rencontrés l'année précédente.

## Forme et contenu : du foisonnement à la cohérence de l'action, un processus inachevé

### Axes, domaines et thématiques

L'articulation avec les quatre domaines de l'évaluation<sup>8</sup> est un autre sujet à considérer, notamment pour voir le degré de transversalité des axes proposés. Le tableau suivant regroupe, pour les 261 axes relevés dans les rapports AE et EE toutes les combinaisons de domaines, classées par ordre décroissant de fréquence :

Domaines	AE	EE	Total
D1	41	50	91
D3	13	27	40
D2	24	15	39
D4	12	17	29
D1-D2	10	9	19
D3-D4	7	12	19
D1-D3	1	8	9
D2-D3	2	7	9
D1-D4	1	3	4
D2-D4	1	0	1
D1-D2-D4	1	0	1
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>148</b>	<b>261</b>

Tableau 11

### Association entre orientations et thématiques des domaines

Les axes « mono-domaines » sont majoritaires, avec les trois quarts des axes relevés (199 sur 261) et un degré d'apparition décroissant quand on passe du domaine 1 (qui regroupe à lui seul 35% du total général des occurrences et 45% des occurrences mono-domaines) au domaine 4. Le reste est presque exclusivement composé d'axes « bi-domaines », notamment les combinaisons 1-2 (thématiques de l'hétérogénéité et de l'inclusion, pour moitié) et 3-4 (thématique de la communication, pour l'essentiel), qui regroupent 38 des 61 occurrences bi-domaines. On aborde donc assez peu le transversal, par crainte possible d'une genericité trop grande, donc peu opérationnelle, et, complémentarément, en raison d'un lien fort avec les actions, peu adossées à de la transversalité.

8. **Domaine 1** : Les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement; **domaine 2** : La vie et le bien-être de l'élève et le climat scolaire; **domaine 3** : Les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement; **domaine 4** : L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

L'examen des thématiques des axes montre une grande dispersion thématique et quantitative tant lors de l'auto-évaluation que de l'évaluation externe, comme le montre le tableau suivant, avec un classement par ordre décroissant de présence totale (AE + EE) :

Thématiques	AE	EE	Total
Collectif	8	22	30
Communication	9	16	25
Climat scolaire/Bien-être	10	8	18
Citoyenneté/Engagement	8	10	18
Ouverture/Partenariats	6	9	15
Inclusion	8	6	14
Hétérogénéité	7	6	13
Orientation	4	9	13
Réussite	8	4	12
Évaluation	2	9	11
Pédagogie	5	5	10
Fonctionnement établissement	5	5	10
Mixte	4	5	9
Parcours éducatifs	6	3	9
Formation personnels	3	5	8
Liaisons	3	5	8
Savoirs	3	4	7
Parents	1	5	6
Mobilité/Ambition	3	2	5
Numérique	2	2	4
Espaces	3	1	4
Décrochage	2	1	3
Besoins des élèves	1	2	3
Dispositifs	1	2	3
Instances	1	2	3
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>148</b>	<b>261</b>

Tableau 12

Nombre de rapports abordant les diverses thématiques des orientations

Si l'ordre général est globalement le même en AE et en EE, on note quelques variations intéressantes qui mériteraient un examen plus approfondi que le format du présent rapport ne permet pas. Le passage de 8 à 22 occurrences pour la thématique **Collectif** est particulièrement saillant, signe d'une perception inégale du côté de l'établissement ou, complémentarément, d'une valorisation par les évaluateurs externes, sachant que les axes sont naturellement associés à des marges de progrès. À ce titre, l'augmentation du nombre d'occurrences de *Communication* va dans le même sens. On note aussi, de manière moins marquée, l'inversion de représentation entre **Orientation** et **Réussite**, la valorisation des résultats par l'établissement étant en quelque sorte remplacée par l'attention au parcours des élèves chez les évaluateurs externes.

Du côté des thématiques peu représentées, on remarque les parents (six occurrences, dont cinq en évaluation externe), le numérique (quatre occurrences) et les **besoins des élèves** (trois occurrences), même si, pour ces derniers, le terme apparaît aussi de manière secondaire dans les axes, quoique de façon toujours marginale, avec, hors élèves à besoins particuliers, **seulement cinq occurrences dans les axes** (*Identification des besoins des élèves, Besoins de chacun, Accompagner les élèves au plus près de leurs besoins, Développer la compétence pédagogique collective de l'établissement, fondée sur la prise en compte des besoins de chaque élève, l'engagement des équipes pour la formation et l'évaluation réflexive des compétences, Identifier les besoins et mesurer la plus-value des projets*).

De manière générale, la dimension régulatrice de l'évaluation externe, observée pour la longueur du rapport, la contextualisation ou la présence même d'orientations stratégiques, s'applique également aux thématiques portées par ces dernières. La régulation prend la forme d'une valorisation, consciente ou non, des thèmes du moment, avec un risque possible de pilotage thématique externe, qui limiterait de fait l'autonomie de l'établissement et sa capacité d'innovation telles que l'évaluation les envisage.

### Forme linguistique

La forme linguistique des axes, repérée à partir du terme principal de l'axe, traduit le mouvement qu'on souhaite lui imprimer. Elle est présentée dans le tableau suivant, avec pour chaque catégorie un exemple d'emploi :

Forme	AE	EE	Total
Infinitif ( <i>Renforcer la dynamique collective</i> )	61	100	161
Nom notionnel ( <i>Climat scolaire</i> )	23	27	50
Nom dynamique ( <i>Développement de l'innovation pédagogique</i> )	18	15	33
Question ( <i>Comment mieux rendre lisible la cohérence des projets articulés aux 4 parcours éducatifs au service de la réussite des élèves ?</i> )	4	5	9
Assertion ( <i>Le collège est le lieu où l'on vient apprendre pour devenir un citoyen responsable</i> )	7	0	7
Groupe prépositionnel ( <i>Vers une évaluation juste, exigeante et bienveillante</i> )	0	1	1
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>148</b>	<b>261</b>

Tableau 13

Forme linguistique des orientations

**Sans réelle surprise, c'est la forme infinitive qui l'emporte largement (61%)** et, plus globalement, les formes dynamiques sur base nominale ou verbale. Parmi les formes employées, on trouve de manière récurrente des verbes comme *améliorer, consolider, développer, enrichir, formaliser, harmoniser, mettre en cohérence, relancer, renforcer, valoriser, etc.*, qui chacun soulignent le fait que l'axe stratégique est d'abord conçu pour formaliser ce qui apparaît comme un besoin des élèves ou de l'établissement.

**On note cela dit la présence de quelque cinquante axes présentés sous une forme purement notionnelle**, laquelle renvoie à des thématiques ou sous-thématiques de l'évaluation, avec une tendance marquée à la généralité (*Inclusion scolaire, Fonctionnement du collège, Parcours éducatifs, Pédagogie, Communication, Évaluation, etc.*). Une hypothèse explicative est que l'action menée ou l'évolution souhaitée est dans une large mesure indépendante de la nature du sujet sur lequel elle porte (typiquement, l'amélioration de la qualité au service des élèves), de sorte que des établissements ou des évaluateurs peuvent considérer inutile de préciser les choses, notamment si des actions complètent la présentation. Il reste que le développement discursif fait plus immédiatement sens pour l'ensemble des parties prenantes.

### *Une couverture thématique fractionnée plus proche de l'action que de la stratégie*

Les bilans académiques montrent que les thématiques des axes se regroupent autour de **trois catégories : l'élève, les pratiques d'enseignement et d'évaluation des élèves et l'établissement.**

#### **a. L'élève**

Cette thématique comprend l'**accompagnement**, la **différenciation** et le **bien-être** à l'école, avec une incidence sur les **parcours éducatifs et d'orientation**.

L'**accompagnement** vise à renforcer la persévérance, d'où une attention à l'équité, l'ambition scolaire ou la prévention du décrochage, pour développer le sentiment d'appartenance. Un point de vigilance est la multiplicité des actions, plus efficaces si elles sont mises en cohérence.

La **différenciation** traduit un malaise concernant l'hétérogénéité des élèves, avec une tension entre un service public pour tous et une attention nécessaire à chacun par des organisations et des pratiques adaptées.

Le **bien-être** fonde l'établissement comme lieu d'accueil, de vie et de travail. Il s'agit de prévenir les difficultés et valoriser les réussites (autonomie, engagement), faire vivre les valeurs de l'École et de l'établissement et promouvoir les pratiques collaboratives.

Les **parcours éducatifs**, parfois foisonnants, sont à structurer et articuler avec enseignements et parcours scolaire. Les **parcours d'orientation** supposent de renforcer les liaisons et la communication aux familles, pour montrer les possibles, avec un élève acteur de son parcours.

#### **b. Pratiques d'enseignement et d'évaluation**

C'est un sujet sensible dans un monde éducatif tiraillé entre régulation centralisée et pratique disciplinaire individuelle ou collective. Il comprend l'**évolution des pratiques**, la **réflexion collective** et les **pratiques évaluatives**.

L'**évolution des pratiques** est en lien avec les besoins, moins évoqués que l'hétérogénéité. L'adaptation suppose l'analyse de l'existant, l'ouverture et la mise en cohérence, combinaison d'innovation et d'harmonisation (oral, compétences psychosociales, numérique, etc.).

La **réflexion collective** vise non pas l’alignement des pratiques, mais la mise en résonance des interventions. L’identification des besoins en contexte fonde un travail inscrit dans le temps long et structuré du projet d’établissement (communauté apprenante).

Les **pratiques évaluatives**, au-delà de l’évaluation par compétences (classe avec ou sans notes) doivent faire des évaluations des leviers pour les apprentissages, par leur caractère lisible, fiable et cohérent (exploitation des évaluations nationales, explicitation des critères, etc.).

### c. Établissement

Cette thématique s’intéresse à son **fonctionnement**, sa **stratégie** et ses **relations internes et externes**.

**Fonctionnement** : L’établissement est un lieu de rendez-vous foisonnant, avec mise en cohérence nécessaire de ses espaces et instances pour éviter la juxtaposition et valoriser la contribution de chacun. La formation est décisive, près du terrain, voire entre pairs, avec une offre académique innovante et motivante. La communication interne et externe vise à éclairer pour agir, ce qui suppose une maîtrise des codes et des circuits clairs. Elle construit l’image de l’établissement, ce qui renforce ses valeurs et son rayonnement.

**Stratégie** : La cohérence de l’action s’incarne dans le projet construit collectivement. Ses orientations donnent un sens aux actions, avec un diagnostic des besoins, des objectifs clairs et une mesure des effets produits (tableau de bord, suivi des indicateurs). Il s’agit d’impulser, de donner un nouvel élan à l’action collective, pour responsabiliser chacun autour d’objectifs communs, dans une démarche d’amélioration continue du service public d’éducation.

**Relations internes et externes** : La focale étant le parcours scolaire, d’orientation et d’insertion de l’élève, c’est une vision extensive de l’établissement qui s’impose. Elle implique de s’intéresser aux liaisons école-collège et collège-lycée, pour une sécurisation des parcours, aux échanges entre acteurs sur les pratiques et projets. Elle implique également l’intégration des parents, autour de la coéducation et de la vie dans l’établissement, mais aussi du parcours et des progrès des élèves, ce qui suppose des lieux d’accueil et des démarches facilitées, enfin les partenariats. Se pose en conséquence la question de l’éloignement, qui peut limiter la présence des parents, mais aussi le vivier de partenaires économiques ou culturels disponibles.

---

## RECOMMANDATIONS

- Prendre appui sur le contexte, les besoins des élèves et les analyses conduites au cours de l’évaluation pour proposer des orientations stratégiques pertinentes dès l’auto-évaluation afin de structurer l’action à venir de l’établissement et de valoriser l’innovation.
- Limiter le nombre des orientations entre trois et cinq pour une plus grande cohérence et une plus grande efficacité de l’action, un nombre trop élevé créant de la confusion tandis qu’une orientation unique revient à la formulation d’une problématique générale qui doit se décliner en axes stratégiques.
- Choisir des orientations réalistes, c’est-à-dire à la fois soutenables et ancrées dans le réel, et formaliser leur mise en œuvre par un plan d’action, avec un calendrier et des indicateurs de suivi, et un plan de formation.



**Perspectives :  
une évaluation  
éclairante  
et structurante  
pour le système  
éducatif**

Cette quatrième partie, conclusive, vise à ouvrir une perspective pour la suite, avec l'intégration de l'évaluation dans les écoles et établissements et dans le système éducatif. Par « intégration », nous entendons ici la mise en cohérence ou la formalisation d'objets ou d'actions initialement épars ou simplement juxtaposés, ce qui permet de leur donner du sens. Cette intégration est à considérer dans trois dimensions, avec chacune trois valeurs : dans sa dynamique temporelle (pendant l'évaluation, après l'évaluation et hors temps spécifique de l'évaluation), dans son échelon spatial (établissement, territoire, national) et dans sa dimension qualitative (en tant qu'elle concerne les personnes, les actions ou les concepts mobilisés).

---

## DYNAMIQUE TEMPORELLE

**L'intégration de l'évaluation, considérée dans sa dynamique temporelle, est liée au sens que l'on confère au terme « évaluation », entre action et démarche.** Elle est à la fois un moment programmé par l'institution, avec la combinaison d'une auto-évaluation et d'une évaluation externe, un processus cyclique, avec une évaluation tous les cinq ans et en conséquence du temps entre chaque réalisation, enfin une démarche générale et une évolution du système.

### Pendant l'évaluation

Entre la programmation académique, l'annonce aux établissements, la réalisation concrète de l'auto-évaluation, la formation des équipes, l'analyse du dossier d'auto-évaluation, la visite et jusqu'à la finalisation du rapport d'évaluation à l'issue de la restitution dans l'établissement, la période de l'évaluation est riche en événements et en actions à différents niveaux locaux.

**Parce que l'évaluation, tant pour l'auto-évaluation que l'évaluation externe, est à la fois globale et participative, elle mobilise doublement les parties prenantes et les évaluateurs, par leur diversité même et par la diversité des objets dont ils se saisissent.**

**Sa densité lui vaut à l'occasion les qualificatifs de « chronophage » ou « énergivore »,** ce qui pourrait laisser entendre que passer un peu de temps tous les cinq ans à interroger le service public d'éducation rendu dans un établissement est une perte de temps, un emploi inutile de ressources. Une action peut être considérée comme chronophage et énergivore surtout quand on ne lui reconnaît pas de sens, donc de légitimité.

**Or la plus-value de l'évaluation vient précisément de son appropriation par tous.** Elle n'est pas un objet extérieur que l'on juge, mais une action que l'on vit et que l'on construit, parce qu'elle s'articule directement à la contribution de chacun au service public et c'est pourquoi la mobilisation est essentielle, non comme incantation institutionnelle, mais comme nécessité opérationnelle. Les établissements comme les évaluateurs qui se sont impliqués dans la démarche sans *a priori* soulignent d'ailleurs son intérêt, celui de découvrir l'établissement et ses acteurs dans toutes leurs dimensions, de prendre conscience de l'action collective.

## Après l'évaluation

**Le sujet de l'après évaluation (ou plutôt de l'entre deux évaluations) est sensible et, à certains égards, il n'a aucune raison de l'être.** Le fait même qu'il soit régulièrement décrit comme sensible suggère que l'on reste assez largement dans un mode de fonctionnement fondé sur l'externalisation de l'action : l'établissement a mené l'auto-évaluation conformément à l'injonction ministérielle (la disposition législative, en l'occurrence, ce qui n'est pas tout à fait la même chose) et il attend maintenant que l'institution propose une réponse aux besoins exprimés.

**Mais l'évaluation n'est pas, en soi, une réponse à une commande, puisqu'elle porte exclusivement sur les décisions prises par un établissement.** De même que l'on n'auto-évalue pas des décisions prises par d'autres, la suite de l'évaluation se matérialise dans l'établissement lui-même, par le projet qu'il se donne, mais aussi par la mise en œuvre au quotidien de la chaîne évaluative (besoins, objectifs, actions, résultats et effets) pour sortir littéralement de la logique du rapport d'activités. De même, l'articulation du projet d'établissement et du contrat d'objectifs doit être institutionnellement clarifiée pour souligner la différence entre pilotage interne (projet d'établissement) et pilotage externe (contrat d'objectifs).

**Par extension, bien sûr, notamment grâce à la formation, l'institution, et singulièrement l'académie, accompagne les établissements dans leur transformation en communauté apprenante,** mais aussi les évaluateurs, ceux-là dans leurs fonctions d'origine, mises en perspective par l'évaluation. Il ne s'agit pas de créer des tableaux de bord bien vite transformés en outils de contrôle, de se focaliser sur l'atteinte ou non d'objectifs fixés, mais de transformer l'effervescence du moment en une mise en cohérence réflexive et pérenne de l'action.

## Hors temps de l'évaluation

**Si l'évaluation est opérationnellement ponctuelle et cyclique, elle est aussi un concept, une démarche et une posture** dont l'influence a naturellement vocation à transcender ses lieux de réalisation. La chose est valable pour l'établissement, mais aussi pour les autres échelons du système éducatif, entre autres parce que là où l'évaluation est d'abord un événement pour un établissement, elle est pour les académies et le ministère une activité continue, quoique rythmée par les années scolaires et les vagues successives de programmation, de formation et de visites, de sorte qu'elle produit un apprentissage différent.

**Bien loin d'être une mission supplémentaire** ou la dernière mesure en date d'un ministère toujours très créatif en matière de dispositifs, **l'évaluation construit une professionnalité nouvelle**, très éloignée du contrôle auquel le système est habitué au point de confondre parfois les deux notions, alors même que le second se fonde sur une conformité à un cahier des charges. Elle a vocation à modifier le regard sur l'établissement et, par voie de conséquence, sur les pratiques « ordinaires » des différents acteurs et, singulièrement, sur les différents espaces de décision.

À titre d'exemple, il ne s'agit pas de remettre en cause ce que d'aucuns appellent le « cœur de métier » des inspecteurs avec visites individuelles et réunions d'équipes disciplinaires. **La dimension structurante de l'évaluation conduit à replacer les missions d'accompagnement des enseignants** dans le cadre à la fois plus large et plus local de l'établissement, pour une redéfinition en contexte des modalités de service aux usagers particuliers que sont les élèves et de collaboration entre acteurs de l'établissement.

---

## DIMENSION SPATIALE : POUR UNE INTÉGRATION TERRITORIALE ET INSTITUTIONNELLE DE L'ÉVALUATION

L'intégration territoriale et institutionnelle de l'évaluation correspond aux effets produits par celle-ci sur les différents échelons du système éducatif, au-delà de la salle de classe qui est historiquement et culturellement considérée comme le lieu d'action du système parce qu'elle est en apparence celui où les usagers rencontrent le plus les agents, à travers les disciplines enseignées. De l'établissement jusqu'au niveau national, en passant par l'académie (et, par extension, les collectivités, départements et régions, mais aussi communes), c'est l'ensemble du système qui est concerné par l'évaluation.

### Établissement

**L'établissement est un lieu évident et parfois impensé du système**, que l'évaluation contribue, sinon à mettre au centre, du moins à faire exister institutionnellement, par la place qui est accordée aux élèves en tant que bénéficiaires du service public d'éducation. Ces élèves, présents en permanence dans l'établissement, en connaissent les différentes dimensions (parfois mieux que certains professionnels qui y exercent) et ils lui restent largement attachés, même si leur parcours scolaire les amène à le fréquenter sur une période limitée mais fondatrice de leur existence.

**L'établissement est d'abord une organisation humaine complexe** constituée d'individualités, de groupes de statuts et d'expertises variés, de ressources internes et externes (parents, partenaires, tutelles) qu'il s'agit de fédérer autour de valeurs communes, celles de la République et de l'École, celles de l'établissement lui-même, dans son contexte externe et interne singulier. Cette dimension collective s'édifie non par une imposition extérieure, mais par un sentiment d'appartenance patiemment construit, par la valorisation de ce qui rassemble et de ce qui est bon pour les élèves et leur insertion réussie dans la société de demain.

**L'établissement est aussi une entité dans un environnement plus large**, qu'il s'agisse du territoire qui l'accueille (la *communauté* des Anglo-Saxons) ou des tutelles qui l'accompagnent et en assurent le pilotage externe. Et c'est tout l'enjeu de l'évaluation que de tracer clairement une ligne entre pilotage interne (celui sur lequel porte l'évaluation) et pilotage externe, afin qu'il y ait une cohérence, que le seul appui sur le référentiel des politiques publiques nationales et académiques ne suffit pas à garantir. L'enjeu est aussi d'assurer que chacun n'instrumentalise pas l'évaluation, pas plus qu'il ne se voit instrumentalisé par elle.

### Territoires

**L'académie est maître d'œuvre de l'évaluation des établissements**. C'est elle qui, se fondant sur le cadre et les productions du Conseil d'évaluation de l'École, mobilise les ressources, organise l'évaluation et en rend compte chaque année en rédigeant un bilan académique à l'attention du CEE. Au même titre que les collectivités locales, qu'il s'agit d'intégrer pleinement à la démarche, l'académie est destinataire, comme la loi le demande, des rapports (qui s'adressent d'abord à l'établissement lui-même) et a toute latitude pour en tirer des enseignements destinés à faire évoluer son pilotage.

**Si on pense en premier lieu**, au travers entre autres des écoles académiques de la formation continue (EAFC), **à la formation des acteurs**, celle des évaluateurs, des chefs d'établissement évalués ou des personnels enseignants et non enseignants en exploitant par exemple les besoins de formation identifiés dans les rapports, **l'impact de l'évaluation ne se limite pas à ce seul volet**. Par la reconnaissance des marges d'autonomie de l'établissement, l'académie est aussi amenée, d'une part à donner tout son sens au projet d'établissement (qui n'est plus la simple

déclinaison imposée du projet académique), d'autre part à articuler avec lui le contrat d'objectifs en distinguant clairement ce qui relève de l'un et de l'autre.

Du côté des collectivités locales (commune, département, région), **l'influence de l'évaluation dépasse largement le cadre de la participation des agents territoriaux à l'auto-évaluation** ou de l'inclusion du périscolaire. La consolidation des données de l'établissement, la réflexion sur ses espaces, ses services et son équipement tout comme le suivi des projets culturels ou en lien avec le monde professionnel sont autant de pistes d'action pour améliorer la qualité du service public d'éducation. La participation des collectivités à des évaluations externes hors de leur territoire est aussi à explorer pour diffuser la démarche.

## Niveau national

**Il peut sembler a priori paradoxal d'associer le niveau national à l'impact de l'évaluation des établissements**, qui concerne d'abord ces derniers et est organisée par les académies. Pour autant, outre le fait que l'évaluation a été décidée par la loi, que le CEE est une instance nationale et qu'il rend compte de ce qui est fait pour enrichir le débat public, l'évaluation, parce qu'elle considère l'établissement dans toutes ses dimensions, éclaire en retour l'ensemble du système éducatif, de la formation des enseignants à l'évaluation des acquis des élèves, de la territorialisation aux valeurs de la République, du pilotage aux partenariats.

**Le Conseil d'évaluation de l'École, en tant qu'instance, intègre les directeur et directrice de la Dgesco<sup>9</sup> et de la Depp<sup>10</sup> et la cheffe de service de l'IGÉSR<sup>11</sup>**, lesquels sont en mesure de rendre l'évaluation structurante dans le système éducatif, de transformer dans leur direction ou service les enseignements et les recommandations tirés des bilans en actions opérationnelles, qu'il s'agisse de la mise à disposition et de l'exploitation de données, d'un regard qualitatif sur le suivi de la mise en œuvre et de l'**accompagnement** des établissements et des équipes ou d'évolutions réglementaires et de ressources pour améliorer la qualité du service public d'éducation.

**Plus largement, l'évaluation des établissements s'inscrit dans les différentes missions du Conseil en matière de regard sur les politiques publiques d'éducation** et le développement de la fonction évaluative au sein d'un ministère historiquement centralisateur et ordonnateur. L'évaluation vise précisément à accroître la perception et l'utilisation de marges de manœuvre déjà à disposition des établissements, la capacité d'innovation et d'expérimentation. Elle conduit à une responsabilisation raisonnée des acteurs à chaque niveau du système. Par son ampleur, avec plus de 2 000 établissements évalués et 4 400 évaluateurs mobilisés chaque année, elle contribue à la diffusion d'une démarche tant conceptuelle que qualitative.

---

9. Dgesco : Direction générale de l'enseignement scolaire.

10. Depp : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

11. IGÉSR : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

---

## DIMENSION QUALITATIVE DE L'ÉVALUATION

L'intégration qualitative de l'évaluation concerne tout à la fois les personnes qui la vivent, comme évaluateurs, acteurs des établissements évalués ou experts externes, les actions sur lesquelles elle porte, qu'elle contribue à faire émerger ou qu'elle constitue elle-même, et les concepts dont elle fait usage et qu'elle diffuse.

### Personnes

Le système éducatif (et, à une moindre échelle, un établissement), par sa taille et par la diversité de ses agents, du public qu'il accueille et des familles qui lui confient leurs enfants, **est un lieu où se croisent des formes variées et variables d'expertise**. L'évaluation, par essence participative, se doit donc de produire un discours audible de tous, tant pour asseoir sa légitimité que pour être efficace dans ses recommandations, notamment parce qu'il s'agit de dépasser la juxtaposition des personnes, donc la spécialisation des contributions des parties prenantes (modalités, thématiques, etc.).

Un deuxième défi tient au fait que l'évaluation est un terme polysémique au cœur de l'activité du système éducatif, qu'il s'agisse de l'évaluation des acquis des élèves ou de l'évaluation individuelle des professeurs et des agents. Or l'évaluation des établissements n'est ni un contrôle (ce qu'est trop souvent l'évaluation des élèves – le terme est d'ailleurs souvent employé pour désigner des devoirs sur table), ni une évaluation des personnes. De plus, elle s'appuie sur une explicitation des critères, une documentation du processus et une robustesse du résultat moins développées en général dans les autres formes d'évaluation présentes dans le système.

Un troisième défi, lié en partie aux deux précédents, est le fonctionnement en silo de l'éducation nationale, avec des fonctionnements singuliers selon le statut, ce qui engendre des situations de méconnaissance et d'incompréhension entre différents acteurs, selon la discipline, pour les professeurs et inspecteurs, chacune ayant sa culture singulière, selon les établissements enfin, ce qui ne facilite pas toujours l'ouverture à l'autre. Or l'évaluation, globale et participative, vise précisément à dépasser l'entre-soi au bénéfice de tous.

### Actions

L'intégration qualitative concerne d'abord les actions passées sur lesquelles porte l'évaluation, c'est-à-dire celles prises par l'établissement dans le cadre de ses marges d'autonomie. Il s'agit d'une part d'en identifier le périmètre (pour différencier ce qui est donné par le contexte et ce qui relève de l'établissement), d'autre part de replacer ces actions dans une chaîne évaluative. Il est donc nécessaire d'en envisager l'amont (identification des besoins des élèves, objectifs fixés) tout autant que l'aval (mesure des effets produits, avec rétroaction) pour que les actions fassent sens pour tous en optimisant leur cohérence, leur efficacité et leur efficacité.

L'intégration porte ensuite sur les actions que l'évaluation contribue à faire émerger, à travers ses constats et ses recommandations qui doivent être pertinentes et réalistes, c'est-à-dire adaptées au contexte et à la situation de l'établissement évalué. Il en va ainsi des orientations stratégiques et de leur appropriation par l'établissement dans le cadre d'un plan d'action et de formation, pour dépasser le foisonnement des projets ponctuels et privilégier ce qui fait ou est susceptible de faire levier au regard des besoins des élèves. L'intégration est alors aussi une œuvre de priorisation et de formalisation.

L'intégration porte enfin sur les actions que l'évaluation constitue elle-même, en tant que regard sur une structure et son fonctionnement. En d'autres termes, elle produit de la formalisation parce qu'elle est elle-même une formalisation du regard, une analyse de l'existant et

du souhaitable, notamment par l'explicitation des modes d'être et des enjeux **qu'elle met au jour**. Par sa finalité qualitative, par la rigueur méthodologique qu'elle implique et qu'elle déploie, l'évaluation dépasse les automatismes de fonctionnement pour faire émerger une vision robuste et éclairée de l'école et de l'établissement, parce que fondée sur la preuve.

## Concepts

**L'intégration qualitative s'applique enfin aux concepts dont l'évaluation fait usage et qu'elle contribue à diffuser** dans le quotidien de ceux qui la vivent et la construisent. **Il s'agit de (re)donner du sens aux mots, aux actions et in fine aux structures** qui les accueillent. Le sens des mots, celui-là même qui permet de ne pas confondre évaluation, contrôle et labellisation, mais aussi pilotage et contextes externe et interne, est d'autant plus structurant qu'il interroge des usages et des pratiques installées et, pour certaines, devenues normatives. La redéfinition des concepts est à ce titre un préalable de l'évaluation.

**Redonner du sens aux actions, c'est souligner que celles-ci ne s'inscrivent pas dans une échelle absolue de valeur** (qui aboutit inmanquablement au contrôle et au classement) mais qu'elles se conçoivent de manière relative, en fonction de là où se trouve l'établissement, dans tous les sens du terme, de sorte qu'il ne peut y avoir deux démarches et deux rapports d'évaluation identiques, la diversité des recommandations n'empêchant pas la stabilité méthodologique générale de la procédure et s'inscrivant dans le référentiel des politiques publiques que l'établissement met en œuvre dans le cadre du service public d'éducation.

**Par l'évaluation, on interroge la structure qu'est l'établissement en même temps qu'on lui donne un corps et une légitimité, donc que l'on fait exister le concept même d'établissement à travers les décisions qu'il prend au quotidien**, même s'il n'en a pas forcément conscience ou qu'elles ne donnent pas toujours lieu à une réflexion préalable sur leur raison d'être. En d'autres termes, l'évaluation devient pleinement intégrative par l'intégration qu'elle produit, au-delà de celle sur laquelle elle se fonde pour appréhender son objet d'étude de manière globale. L'évaluation, par l'ampleur du regard que l'établissement porte sur lui-même, le construit dans la mesure où chacun prend conscience de sa contribution au service public d'éducation.

---

## RECOMMANDATIONS

- Rappeler le sens de l'évaluation en insistant sur son caractère essentiellement participatif et global, pour une prise en compte de la richesse et de la dynamique des décisions et actions de l'établissement.
- Passer de la réponse à une commande institutionnelle à l'exploration dynamique des marges d'autonomie de l'établissement, ce qui permet aux acteurs de prendre conscience de leur contribution au service public d'éducation.
- Faire de l'établissement dans son territoire un échelon central et structurant du pilotage du système éducatif, pour un service public responsable et engagé.
- Intégrer l'évaluation des établissements comme un élément structurant des politiques éducatives académiques et territoriales au service de l'autonomie et de la dynamique des établissements.

# SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

- Élargir le vivier des évaluateurs externes, notamment aux enseignants, pour renforcer la dimension collective de l'évaluation, veiller à l'absence de hiérarchie au sein de l'équipe d'évaluateurs externes, reconnaître et valoriser la participation des enseignants aux évaluations externes en l'intégrant aux réflexions actuelles sur le « pacte enseignant ».
- Poursuivre la dynamique engagée en maintenant un rythme soutenu d'évaluations et veiller à l'articulation avec le projet d'école ou d'établissement et à une programmation sur cinq ans qui ne rende pas les dernières années du cycle d'évaluation non soutenables.
- S'assurer d'une diffusion large de la programmation en amont des campagnes d'évaluation et organiser des formations, afin que chaque école et établissement puisse préparer sereinement la phase d'auto-évaluation.

- Prendre le temps d'analyser le contexte de l'établissement en tant que tel et de hiérarchiser ses éléments ; intégrer ces éléments de contexte pour identifier les marges d'autonomie, se donner des objectifs et construire les orientations stratégiques ou axes de développement.
- Maintenir la diversité des regards pour tous les domaines abordés et exploiter de manière collaborative les questionnaires pour mieux comprendre les réponses de chacun et pour identifier les besoins des élèves et ceux de l'école ou de l'établissement.
- Prendre le temps d'explicitier les besoins des élèves en prenant appui sur le profil des élèves à l'entrée dans l'établissement, les acquis des élèves en cours et en fin de scolarité, leur parcours à la sortie de l'établissement, les besoins identifiés par les élèves eux-mêmes, etc. S'appuyer sur ces besoins pour évaluer les actions déjà menées, analyser chacun des domaines et construire les orientations stratégiques ou axes de développement.

- Prendre appui sur le contexte, les besoins des élèves et les analyses conduites au cours de l'évaluation pour proposer des orientations stratégiques pertinentes dès l'auto-évaluation afin de structurer l'action à venir de l'établissement et de valoriser l'innovation.
- Limiter le nombre des orientations entre trois et cinq pour une plus grande cohérence et une plus grande efficacité de l'action, un nombre trop élevé créant de la confusion tandis qu'une orientation unique revient à la formulation d'une problématique générale qui doit se décliner en axes stratégiques.
- Choisir des orientations réalistes, c'est-à-dire à la fois soutenables et ancrées dans le réel, et formaliser leur mise en œuvre par un plan d'action, avec un calendrier et des indicateurs de suivi, et un plan de formation.

- Rappeler le sens de l'évaluation en insistant sur son caractère essentiellement participatif et global, pour une prise en compte de la richesse et de la dynamique des décisions et actions de l'établissement.
- Passer de la réponse à une commande institutionnelle à l'exploration dynamique des marges d'autonomie de l'établissement, ce qui permet aux acteurs de prendre conscience de leur contribution au service public d'éducation.
- Faire de l'établissement dans son territoire un échelon central et structurant du pilotage du système éducatif, pour un service public responsable et engagé.
- Intégrer l'évaluation des établissements comme un élément structurant des politiques éducatives académiques et territoriales au service de l'autonomie et de la dynamique des établissements.

# ABRÉVIATIONS UTILISÉES

**AE** : auto-évaluation

**AESH** : accompagnant des élèves en situation de handicap

**APAE** : aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements

**APC** : activités pédagogiques complémentaires

**Atsem** : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

**CEE** : Conseil d'évaluation de l'École

**CLG** : collège

**DDFPT** : directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques

**Depp** : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

**DGER** : Direction générale de l'enseignement et de la recherche

**Dgesc** : Direction générale de l'enseignement scolaire

**EAFC** : école académique de la formation continue

**EBEP** : élèves à besoins éducatifs particuliers

**EE** : évaluation externe

**EPL** : établissement public local d'enseignement

**EPP** : évaluation des politiques publiques

**Erea** : établissement régional d'enseignement adapté

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

**IEN** : inspecteur de l'éducation nationale

**IGÉSR** : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

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

**IPS** : indice de positionnement social

**Ivac** : indicateur de valeur ajoutée du collège

**Ival** : indicateur de valeur ajoutée du lycée

**LEGT** : lycée d'enseignement général et technologique

**LP** : lycée professionnel

**LPO** : lycée polyvalent (regroupant un LEGT et une section d'enseignement professionnel)

**MFR** : maison familiale rurale

**PCS** : professions et catégories socioprofessionnelles

**PE** : professeur des écoles

Le Conseil d'évaluation de l'École, après en avoir délibéré dans sa séance du 9 février 2023, a approuvé le *Bilan national de la campagne 2021-2022 d'évaluation des écoles et établissements* et ses recommandations.

**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.**

Directrice de la publication :

**Béatrice Gille**, présidente 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 2021-2022 d'évaluation des écoles et établissements, mars 2023.**

Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :

 [education.gouv.fr/CEE](https://education.gouv.fr/CEE)

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

Conseil d'évaluation de l'École  
61-65, rue Dutot – 75732 Paris CEDEX 15  
[cee@cee.gouv.fr](mailto:cee@cee.gouv.fr)

**Conception graphique et suivi éditorial**

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

**Mise en page**

Opixido

**Photographies**

**Couverture** : © Julie Bourges/MENJ

**Intérieur** : p. 5 : © Xavier Schwebel/MENJ – p. 13 : © Stéphanie Lacombe/MENJ –  
p. 25 : © Stéphanie Lacombe/MENJ – p. 37 : © Xavier Schwebel/MENJ

**Impression**

MENJ



[education.gouv.fr/CEE](https://education.gouv.fr/CEE)

[cee@cee.gouv.fr](mailto:cee@cee.gouv.fr)