MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'ESPACE
Liberté
Égalité
Fraternité

Sies
Statistique publique
de l'enseignement supérieur
et de la recherche

La nouvelle méthode de calcul des valeurs ajoutées des établissements et des formations de l'enseignement supérieur

Note Méthodologique

Novembre 2026

Le taux de réussite des formations est fortement influencé par les caractéristiques individuelles des étudiants qui les suivent. Pour mesurer la contribution des formations à la réussite de leurs étudiants, des valeurs ajoutées sont diffusées en même temps que les taux de réussite. La méthode de calcul de ces valeurs ajoutées est rénovée. Elle consiste toujours à comparer le taux de réussite observé à un taux attendu compte tenu des caractéristiques des étudiants. Mais le calcul de ce taux attendu repose à présent sur une méthode statistique (logit multiniveau à effets aléatoires) plus fine que la méthode précédente (moyenne pondérée par catégorie d'étudiants). Cette nouvelle méthode permet de prendre en compte la structure emboîtée des données, et évite d'imputer des taux de réussite à des groupes d'étudiants de faible effectif.

Marin Floch
Lyna Kheloufi
Julien Silhol
MESRE – SIES

MESRE-SIES / Service de
l'information
et des études statistiques

Édition : MESRE – SIES
1 rue Descartes – 75005 Paris
Sies.diffusion@enseignementsup-recherche.gouv.fr
Reproduction autorisée à la condition expresse de mentionner la source

Directrice de publication :
Pierrette Schuhl
Rédaction en chef :
Frédéric Tallet

DOI 10.5281/zenodo.22273104

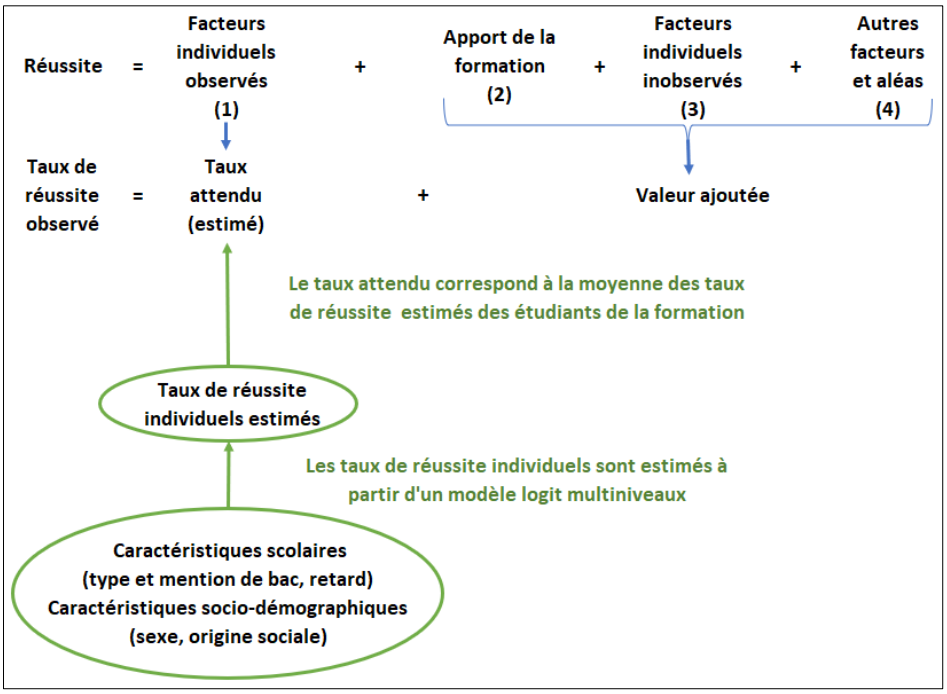
1- Contexte

La mise à disposition des taux de réussite est instructive pour éclairer les étudiants dans leurs choix d'orientation et pour permettre aux responsables de formation (***définition***) de situer l'apport spécifique de leur formation par rapport aux autres cursus de même nature. Cependant, ces taux reflètent de façon intriquée :

(1) Les compétences initiales observées des étudiants accueillis (niveau scolaire antérieur, origine sociale, sexe, etc. - ***section 2***),
(2) L'apport spécifiques des formations favorisant cette réussite (la qualité de ses enseignements, l'organisation pédagogique, l'accompagnement des étudiants, les moyens budgétaires ou encore les pratiques d'évaluation, etc.) qu'on vise à estimer indirectement via ces calculs de valeur ajoutée,
(3) Les facteurs propres aux étudiants qui demeurent inobservés tels que leur motivation, leur implication personnelle durant la formation, leurs compétences particulières qui n'étaient pas visible durant leur parcours académique antérieur, etc.
(4) Enfin, d'autres facteurs et des aléas peuvent intervenir.

Les valeurs ajoutées visent à proposer un éclairage complémentaire à l'analyse des seuls taux de réussite qui sont la résultante des quatre types de facteurs précédents (***figure 1***). En neutralisant l'effet des caractéristiques observables des élèves (1), elles visent à donner une estimation de la contribution spécifique de chaque formation à la réussite (2). Par construction, la mesure de la valeur ajoutée n'est pas aussi idéale que souhaité : les facteurs inobservés propres aux étudiants qui suivent la formation (3), ainsi que d'autres facteurs potentiels et des aléas (4) sont susceptibles de la bruiter.

Figure 1 : Valeur ajoutée, taux de réussite observé et taux de réussite attendu



Selon l'angle retenu pour observer les valeurs ajoutées (restriction aux formations dont les effectifs sont supérieurs à un certain seuil, analyse sur plusieurs années, etc.), il est possible d'atténuer l'effet de ces facteurs inobservés notamment par l'effet « grand nombre » qui réduit les aléas. Pour autant, de nombreux phénomènes continueront toujours de perturber l'estimation de l'apport de la formation dans la réussite

de ses étudiants et ne feront de la valeur ajoutée qu'une approximation assez grossière de cet apport. Par exemple, les processus de sélection en entrée s'appuient sur des critères qui vont bien au-delà des variables observables individuelles mobilisées dans le calcul de la valeur ajoutée (évaluations scolaires détaillées, motivation déclarée par le candidat, engagements extra-scolaires, etc.) alors qu'ils peuvent être très fortement liés au potentiel de réussite et peser sur la mesure obtenue. Il convient donc de garder ces limites à l'esprit lors de l'interprétation des valeurs ajoutées, sans pour autant écarter sa précieuse richesse en complément des taux « bruts » de réussite.

En pratique, la valeur ajoutée d'une formation est donc la différence du taux de réussite observé et du taux de réussite attendu :

VA = Taux observé - Taux attendu

Le taux de réussite attendu correspond à la moyenne des probabilités individuelles de réussite des étudiants inscrits, estimées à l'aide d'un modèle statistique national (voir ***section 4***). Ce modèle évalue pour chaque étudiant une probabilité de réussite connaissant ses caractéristiques observées. En d'autres termes : le taux attendu d'une formation correspond au taux de réussite qu'auraient ses étudiants s'ils étaient inscrits dans une formation fictive, dont la contribution à la réussite est égale à la moyenne des contributions de l'ensemble des formations.

Une valeur ajoutée positive signifie que les étudiants de la formation réussissent davantage que ce que leur profil laissait présager. À l'inverse, une valeur ajoutée négative indique que le taux de réussite observé est inférieur au taux attendu compte tenu des caractéristiques des étudiants accueillis.

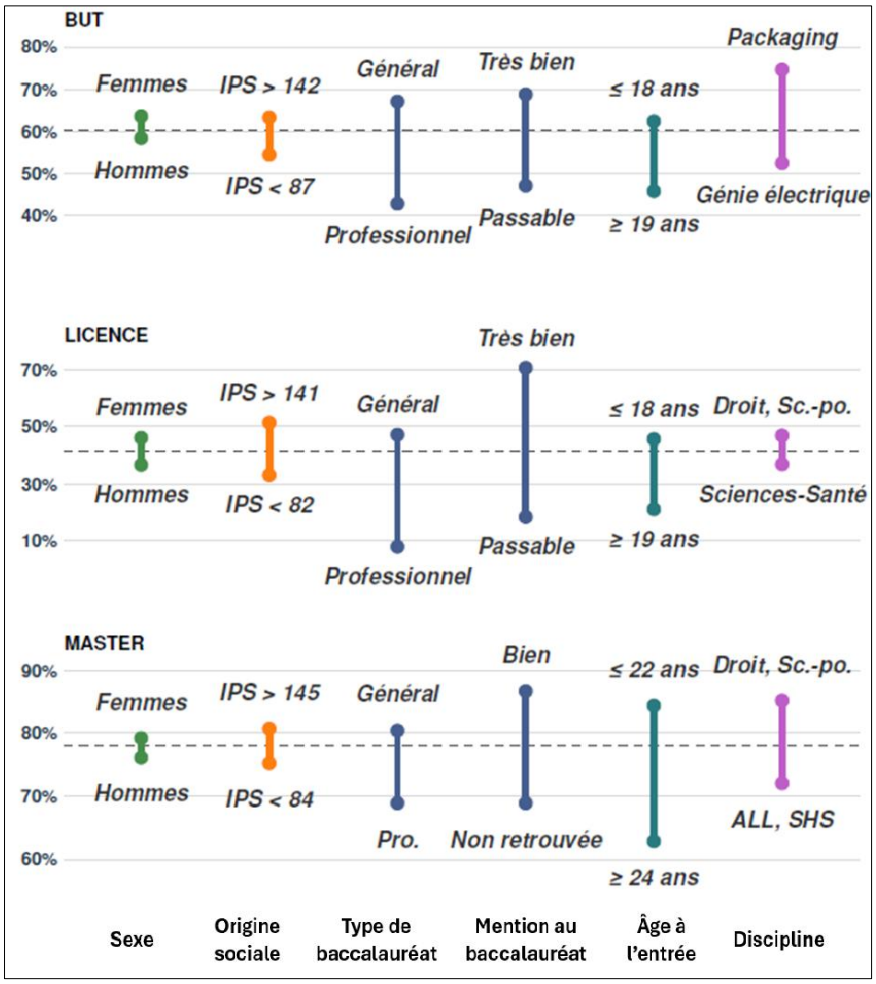
2- La réussite des étudiants varie fortement selon leurs caractéristiques

Les taux de réussite des étudiants diffèrent sensiblement selon leurs caractéristiques individuelles. Par exemple, les étudiants dont le niveau scolaire en fin de lycée - mesuré par la mention obtenue au baccalauréat – était élevé, ont de plus grande chance d'obtenir leur diplôme. Ainsi, pour les néo-bacheliers de la session 2021, le taux de réussite du bachelor universitaire de technologie (BUT) en trois ou quatre ans du BUT s'élève à 69 % pour ceux qui avaient obtenu la mention *très bien* mais à seulement 47 % pour ceux qui avaient obtenu le bac avec la mention *passable* (***figure 2***). Le type de baccalauréat, le retard scolaire, l'origine sociale - mesurée par l'indice de position sociale (IPS, ***définition***) – ainsi que le sexe sont également associés à des chances différentes de réussite. Enfin, la discipline d'inscription constitue un autre facteur déterminant.

Si ces caractéristiques sont liées aux taux de réussite, elles sont aussi corrélées entre elles. Par exemple, être une femme et obtenir une mention *très bien* au baccalauréat sont deux caractéristiques associées à une plus forte réussite dans l'enseignement supérieur, mais aussi corrélées entre elles, puisque les lycéennes obtiennent plus fréquemment des mentions que les lycéens. Le recours à des modèles économétriques (***annexe 1***) permet de confirmer que chacune de ces caractéristiques conserve un effet propre significatif sur les taux de réussite, une fois les autres facteurs contrôlés.

Au-delà des déterminants individuels, la composition sociale et le niveau scolaire de l'ensemble des autres étudiants inscrits dans la même formation sont également susceptibles d'influer sur la réussite de chacun. Ce phénomène, parfois qualifié d'« effets de pairs », ne semble pas jouer de rôle évident dans la réussite en BUT, licence ou master. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de réussite d'un étudiant en BUT ne varie pas significativement selon la proportion d'étudiants de sa promotion ayant obtenu une mention « Bien » ou « Très bien » au baccalauréat (***annexe 1a***).

Figure 2 : Taux de réussite en BUT, licence et master selon les caractéristiques individuelles observées des étudiants



Notes : **(1)** Pour les BUT et les licences, les taux de réussite sont relatifs à la réussite en 3 ou 4 ans des bacheliers 2021 inscrits dans ces formations en 2021. Pour les masters, les taux de réussite sont relatifs à la réussite en 2 ou 3 ans des entrants en master en 2022.
(2) Les intitulés exacts des spécialités de BUT sont *packaging, emballage et conditionnement* ainsi que *génie électrique et informatique industrielle* ; pour les regroupements disciplinaires en licence et en master, il s'agit de *Droit et sciences politiques / Sciences et santé / Arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales.*
(3) L'indice de position sociale (IPS) est un indicateur de l'origine sociale (***définition***).
Lecture : En BUT, le taux de réussite des femmes s'établit à 64 % et celui des hommes de 58 %.
Champ : BUT, Licences et masters, France entière.
Source : SISE MESRE-SIES

3- Les limites de l'ancienne méthode de calcul des valeurs ajoutées

Jusqu'à la session 2023-2024, le calcul des valeurs ajoutées reposait sur une approche par strates d'étudiants comparables. Pour les BUT, les étudiants étaient répartis dans des strates définies par le croisement de leurs caractéristiques individuelles observées : le sexe, le retard scolaire au baccalauréat, le type de baccalauréat, la mention obtenue, l'origine sociale (mesurée par l'IPS - ***définition***) et la spécialité suivie. Une strate regroupait par exemple l'ensemble des étudiantes, titulaires d'un baccalauréat général avec mention *bien*, sans retard scolaire, d'origine sociale comparable et inscrites dans une même spécialité.

Pour chaque strate, un taux de réussite moyen était calculé au niveau national. Le taux de réussite attendu d'un établissement s'obtenait ensuite en appliquant à ses effectifs les taux de réussite nationaux moyens des strates correspondantes. Enfin, la valeur ajoutée de l'établissement correspondait à l'écart entre son

taux de réussite observé et son taux attendu. La même logique s'appliquait aux licences et aux masters, au choix des variables de stratification près.

Cette méthode arithmétique a l'avantage de la simplicité. Elle présente cependant deux limites :

(1) La fragmentation des effectifs. Certaines strates comportent très peu d'étudiants (par exemple en BUT, 15 % des étudiants sont dans des strates dont l'effectif national est inférieur à 10). Or, le calcul du taux attendu est plus stable lorsqu'il est calculé sur un effectif élevé d'étudiants. Cette limite est d'autant plus importante à traiter que les valeurs ajoutées ont vocations à être calculées au niveau des formations (c'est-à-dire des croisements des spécialités et des établissements) et non plus seulement au niveau des établissements ;

(2) L'absence de prise en compte de la structure emboîtée des données. Les étudiants d'une même formation partagent en effet des caractéristiques communes (par exemple d'éventuels effets de pairs ou géographiques sont susceptibles de jouer au sein d'un même établissement ou d'une même formation).

4- La nouvelle méthode de calcul des valeurs ajoutées

Afin de pallier ces limites, la nouvelle méthodologie repose sur l'estimation d'un modèle logit multiniveau à effets aléatoires (Givord et Guillerm, 2016) :

$$logit(p_{ij}) = \beta_0 + \beta_1 \mathrm{X}_{ij} + u_j$$

où :

- p_{ij} représente la probabilité de réussite de l'étudiant *i* inscrit dans l'établissement ou la formation j.
- X_{ij} est le vecteur des variables de contrôle individuelles de l'étudiant (par exemple en BUT : le sexe, le type de baccalauréat, l'âge au baccalauréat, la mention obtenue, la spécialité du BUT, et l'origine sociale mesurée par l'IPS).
- u_j est un effet aléatoire commun à tous les étudiants inscrits dans la formation *j* supposé suivre une loi normale centrée ($u_j \sim N(0, \sigma_u^2)$).

Le paramètre u_j vise à mesurer la contribution de la formation à la réussite des étudiants nette des effets des caractéristiques individuelles de ses étudiants. Les u_j étant contraints par la méthode d'estimation à suivre une loi normale, ils s'écartent positivement ou négativement de la moyenne nationale fixée à zéro. Comme ils sont exprimés dans une échelle difficilement interprétable, ces termes u_j ne sont pas directement diffusés en tant que valeurs ajoutées.

Celles-ci sont en fait calculées de la manière suivante. Une fois les paramètres (β_0, β_1) estimés, le modèle permet de prédire la probabilité individuelle de réussite de chaque étudiant au regard de son seul profil, indépendamment de son établissement d'accueil. Puis ces probabilités individuelles sont agrégées pour obtenir le taux de réussite attendu d'un établissement. Enfin, la valeur ajoutée (VA) s'obtient par la différence :

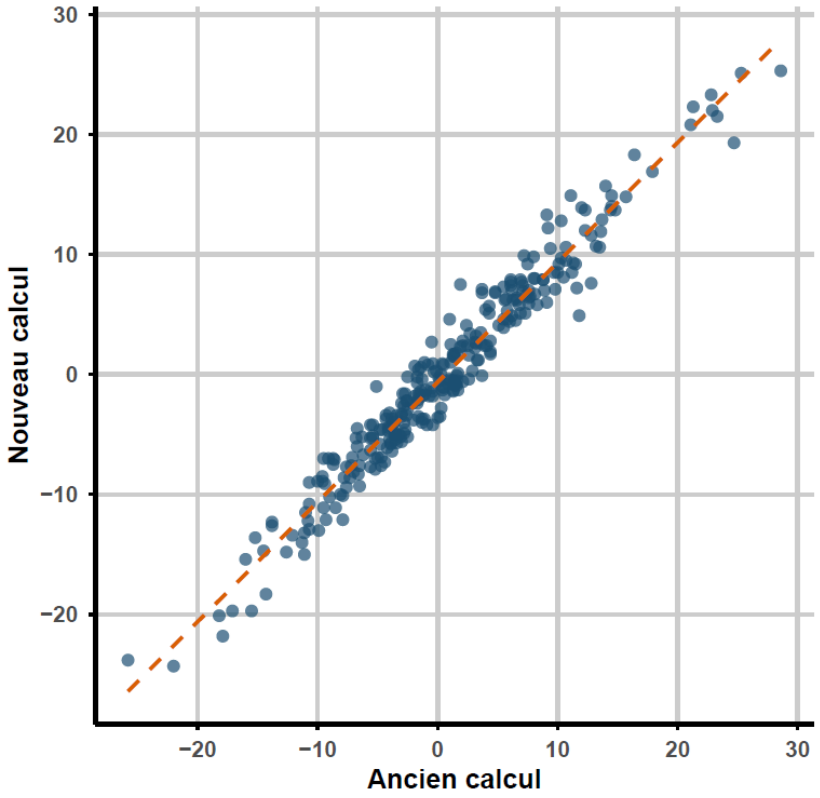
VA = Taux observé - Taux attendu.

Cette modélisation présente deux avantages déterminants. D'une part, l'ensemble des étudiants contribuent désormais simultanément à l'estimation des coefficients β, garantissant une meilleure stabilité statistique (avec la méthode précédemment utilisée, chacun ne contribuait qu'au calcul du taux attendu de sa propre strate). D'autre part, l'estimation intègre un mécanisme de *rétrécissement* (*shrinkage*). Pour les formations à faibles effectifs, l'information statistique purement locale est limitée : le modèle réduit alors la variabilité de leur effet propre en le rapprochant de la moyenne nationale. À l'inverse, pour les formations à forts effectifs, l'effet estimé repose sur un grand nombre d'observations et subit un rétrécissement très faible. Ce traitement neutralise le risque d'attribuer des valeurs ajoutées

artificiellement extrêmes (très fortes ou très faibles) à de petites structures du seul fait d'un aléa d'échantillonnage.

Les valeurs ajoutées obtenues avec cette nouvelle méthode d'estimation restent proches de celles obtenues avec l'ancienne (***figure 3***).

Figure 3 : Comparaison des valeurs ajoutées des formations de licence selon la méthode de calcul

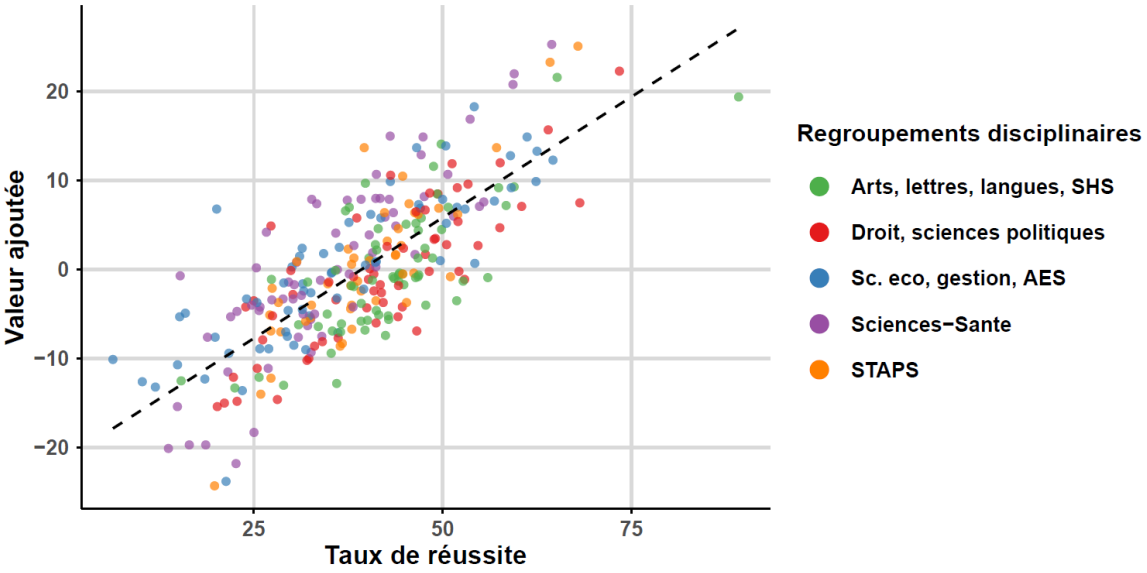


Notes : *(1) Chaque point correspond au croisement d'un établissement et des licences d'un même groupe disciplinaire (2) Les valeurs ajoutées sont relatives à la réussite en 3 ou 4 ans de la licence par les néo-bacheliers qui s'y sont inscrits en 2021. (3) Le segment en pointillé correspond à l'égalité parfaite entre ancien et nouveau calcul.*
Lecture : *Le changement de mode de calcul ne conduit pas à une importante modification des valeurs ajoutées*
Champ : *Licences - France entière*
Source : *SISE MESRE-SIES*

5- La valeur ajoutée est d'autant plus élevée que le taux de réussite est élevé

La valeur ajoutée d'une formation est d'autant plus élevée que le taux de réussite observé de cette formation est élevé (***figure 3***). Cette corrélation s'explique d'abord par la construction de l'indicateur (« valeur ajoutée = taux observé − taux attendu »), qui induit une liaison mécanique entre les deux grandeurs. Ce lien provient aussi, pour partie, de l'impossibilité de tenir compte des caractéristiques individuelles inobservées (facteurs (3) de l'introduction) qui ont une incidence sur le taux observé mais pas sur le taux attendu. Ainsi, un facteur individuel non pris en compte dans le taux attendu, comme la motivation par exemple, va jouer sur le taux de réussite et sur la valeur ajoutée positivement dans les deux cas et donc contribuer à cette corrélation positive entre les deux grandeurs.

Figure 3 : Corrélation entre taux de réussite et valeur ajoutée



Note : (1) Chaque point correspond à une formation de licence, c'est-à-dire au croisement d'un établissement et de disciplines faisant partie d'un même regroupement de disciplines. (2) Le Taux de réussite et la valeur ajoutée sont relatifs à l'obtention de la licence en 3 ou 4 ans pour les néo-bacheliers 2021. (3) Le droite en pointillée correspond à la droite de régression linéaire de la valeur ajoutée sur le taux de réussite.
Lecture : En moyenne, plus le taux de réussite est élevé, plus la valeur ajoutée est élevée.
Champ : Licences, France entière.
Source : SISE MESRE-SIES

6- Dispersion et variabilité des valeurs ajoutées

Théoriquement, les valeurs ajoutées d'un établissement ou d'une formation peuvent prendre n'importe quelle valeur entre -100 et +100. Une valeur ajoutée de +100 correspondrait à la situation dans laquelle les caractéristiques individuelles des étudiants devraient les conduire à tous échouer (le taux de réussite attendu étant alors de 0 %), mais où tous, finalement, obtiendraient leur diplôme.

Dans la pratique, l'amplitude des valeurs prises par les valeurs ajoutées est plus réduite. Pour les établissements accueillant des BUT, elles se situent entre -14 et +10 la médiane étant de 0,4 (***figure 4***). L'amplitude est plus importante lorsque les valeurs ajoutées sont calculées au niveau des formations (de -44 à +30), les formations étant plus nombreuses et d'effectifs moins importants que les établissements. Observées à des niveaux encore plus fins, les valeurs ajoutées fluctuent davantage (***figure 5***). D'une spécialité à l'autre, ces fluctuations sont plus ou moins importantes. Ainsi, l'écart interdécile - qui mesure la dispersion des 80 % des valeurs les plus centrales[1] - est de 18 points pour les valeurs ajoutées des formations de BUT de la spécialité « statistiques et informatique décisionnelle » et de 47 points pour celles de la spécialité « gestion administrative et commerciale des organisations ».

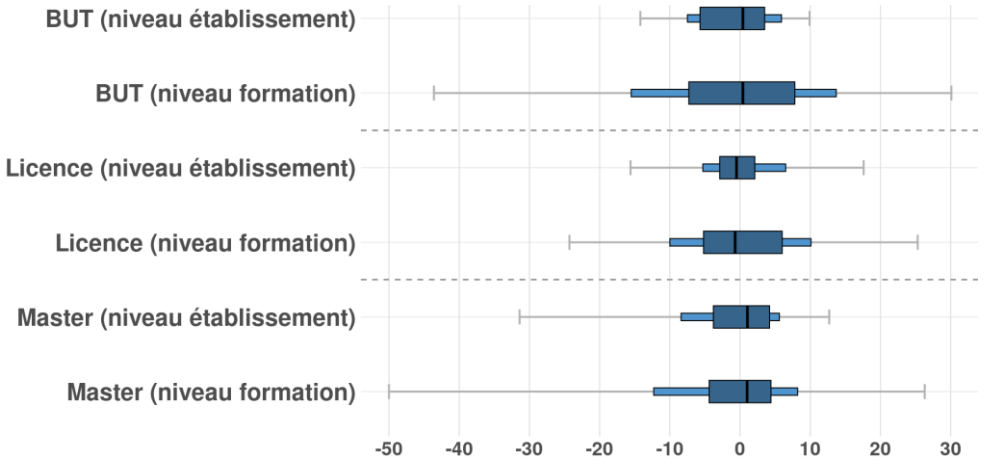
Le principal déterminant de ces amplitudes est la fluctuation des taux de réussite observés eux-mêmes : plus ces derniers varient, plus les valeurs ajoutées fluctuent. Ainsi, l'écart interdécile des taux de réussite s'élève à 21 points de pourcentage pour les formations de « statistiques et

[1] En s'affranchissant des valeurs extrêmes, voire aberrantes, l'écart interdécile est un indicateur de dispersion plus robuste que l'étendue totale (différence entre le maximum et le minimum).

informatique décisionnelle » contre 43 points pour celles de « gestion administrative et commerciale des organisations.

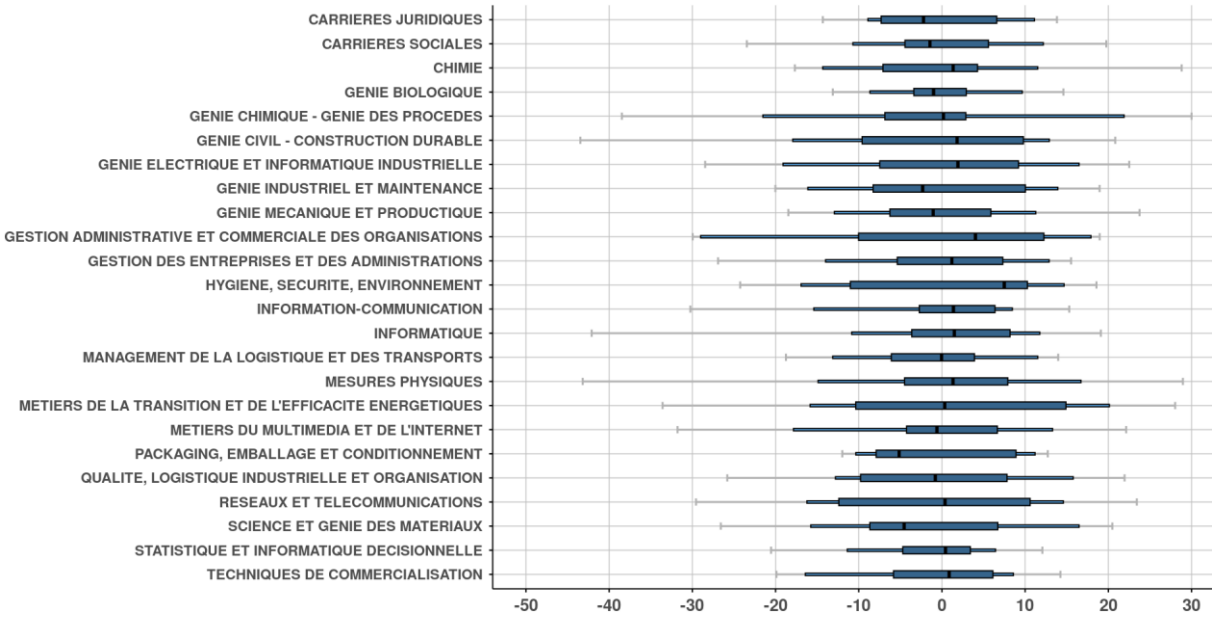
Les ***annexes 2a*** et ***2b*** présentent les dispersions des valeurs ajoutées des formations de licence et de master.

Figure 4 : Dispersion des valeurs ajoutées des BUT, des licences et des masters



Note : Ces graphiques représentent le minimum, le 1er décile, le 1er quartile, la médiane, le 3ième quartile, le 9ième décile et le maximum des valeurs ajoutées
Lecture : Les valeurs ajoutées des IUT varient entre -14,2 et +9,9. Pour ces établissements, 10 % ces valeurs ajoutées sont inférieures à -7,5 ; 25 % à -5,7, la moitié sont inférieures à 0,4 ; 75% sont inférieures à 3,5 et 90 % sont inférieures à 5,9.
Champ : France entière
Source : SISE MESRE-SIES

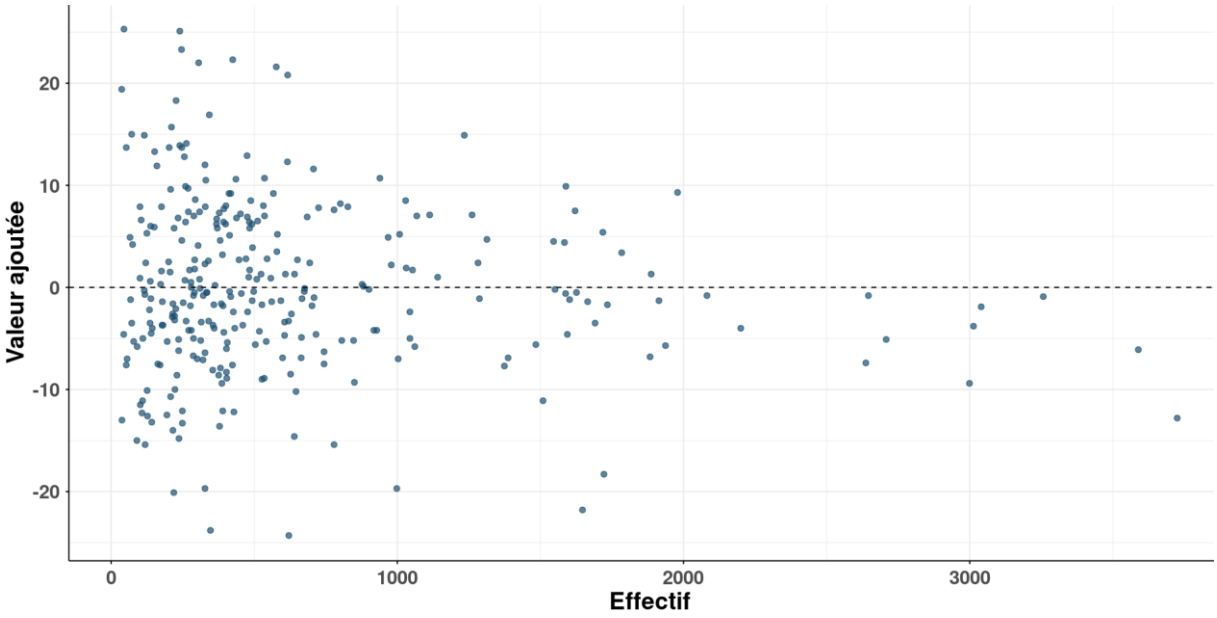
Figure 6 : Dispersion des valeurs ajoutées entre spécialités de BUT



Note : Ces graphiques représentent le minimum, le 1er décile, le 1er quartile, la médiane, le 3ième quartile, le 9ième décile et le maximum des valeurs ajoutées. Les valeurs ajoutées sont relatives à la réussite en 3 ou 4 ans des néo-bacheliers entrant en BUT en 2021.
Lecture : Dans la spécialité « carrières juridiques », la valeur ajoutée minimale vaut -14,3 et la valeur maximale à 13,8. Dans cette spécialité, 10% des valeurs ajoutées sont inférieures à -8,9, 25 % à -7,3 ; 50 % à -2,2 ; 75 % à 6,6 et 90 % à 11.
Champ : France entière
Source : SISE MESRE-SIES

Enfin, la variabilité des valeurs ajoutées est nettement plus importante pour les formations de petits effectifs, les estimations étant alors plus sensibles aux fluctuations aléatoires associées aux spécificités individuelles qui ne sont pas autant réparties que lorsque la formation regroupe un grand nombre d'étudiants. À mesure que les effectifs augmentent, la précision statistique s'améliore, ce qui resserre mécaniquement la distribution des performances autour de la moyenne (***figure 7***).

Figure 7 : Plus les effectifs sont petits, plus les valeurs ajoutées sont volatiles



Notes : Chaque point correspond à une formation de licence, c'est-à-dire au croisement d'un établissement et de disciplines faisant partie d'un même regroupement de disciplines. L'effectif est celui composé des néo-bacheliers uniquement. La valeur ajoutée sont relatifs à l'obtention de la licence en 3 ou 4 ans, pour les néo-bacheliers 2021.
Lecture : En moyenne, plus l'effectif est important, moins les valeurs ajoutées sont dispersées.
Champ : Licences, France entière.
Source : SISE MESRE-SIES.

7- Intérêts et limites des valeurs ajoutées

Les taux de réussite des formations sont le reflet, pour une bonne part, des caractéristiques individuelles des étudiants qui y sont inscrits. La valeur ajoutée permet, elle, de situer ce taux de réussite par rapport à un taux attendu, compte tenu des caractéristiques des étudiants inscrits dans la formation. Elle constitue ainsi un indicateur d'appréciation des résultats des formations qui va au-delà de la seule réussite brute.

En premier lieu, cet indicateur peut être utile aux acteurs de l'enseignement supérieur, notamment aux responsables de formation et aux équipes pédagogiques. Il leur permet en effet de situer le taux de réussite de leur formation par rapport au taux de réussite moyen, obtenu nationalement, par les étudiants ayant les mêmes caractéristiques individuelles. Une valeur ajoutée positive peut ainsi signaler une capacité particulière de la formation à accompagner ses étudiants vers la réussite. À l'inverse, une valeur ajoutée négative peut traduire une plus grande difficulté des étudiants à valider leur diplôme dans cette formation plutôt que dans d'autres formations aux publics comparables.

Les valeurs ajoutées sont cependant à interpréter avec prudence.

Il faut d'abord avoir à l'esprit qu'il s'agit d'indicateurs relatifs. Par construction, le modèle estime des écarts autour d'une situation moyenne : il y aura donc toujours des formations situées au-dessus et d'autres au-dessous de cette moyenne. Ainsi, même si l'ensemble des formations améliorait la qualité de leurs enseignements, les valeurs ajoutées conserveraient une logique de comparaison entre formations et la moyenne des valeurs ajoutées de l'ensemble de ces formations demeurerait proche de zéro[2].

Ensuite, les valeurs ajoutées ne peuvent pas être interprétées comme une mesure causale pure de l'effet de la formation. Le modèle neutralise les caractéristiques individuelles observées des étudiants, mais il ne prend pas en compte l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer la réussite. Certaines dimensions importantes restent non observées, comme la motivation des étudiants, leur niveau réel à l'entrée dans la formation, leur investissement personnel, ou encore leurs conditions matérielles d'études. La valeur ajoutée attribue donc à la formation l'ensemble de ce qui n'est pas expliqué par les variables individuelles observées. Elle peut refléter un effet propre de la formation, mais aussi des différences de contexte, de moyens, de sélection ou de publics qui ne sont pas entièrement captées par les données disponibles. Pour cette raison, elle doit être comprise comme un indicateur synthétique d'écart à l'attendu, et non comme une mesure exhaustive de la performance d'une formation.

Enfin, une limite spécifique à l'enseignement supérieur tient au fait que les diplômes sont délivrés par les formations elles-mêmes. Contrairement aux indicateurs de valeur ajoutée construits dans l'enseignement secondaire, qui s'appuient en partie sur des examens nationaux corrigés extérieurement aux établissements, les taux de réussite dans le supérieur dépendent uniquement des modalités locales d'évaluation et de validation, même si ces derniers doivent respecter un ensemble de compétences définies au niveau national. Une formation peut donc voir sa valeur ajoutée augmenter si elle accorde plus largement le diplôme à ses étudiants, sans que cela corresponde nécessairement à une amélioration de leurs acquis. Les valeurs ajoutées doivent donc être interprétées conjointement avec d'autres informations, notamment sur les exigences pédagogiques, les poursuites d'études, l'insertion professionnelle ou les conditions de formation.

Les valeurs ajoutées ne remplacent donc pas les taux de réussite bruts, mais les complètent. Elles permettent de mieux tenir compte des différences de publics accueillis et d'éclairer les résultats des formations à public comparable. Leur intérêt principal est de fournir un outil de comparaison plus juste que le seul taux brut, tout en appelant une interprétation contextualisée et prudente.

[2] Les effets aléatoires (uj – ***section 6***) sont répartis selon une courbe de Gauss centrée en 0. Les valeurs ajoutées qui en sont déduites ont aussi, par construction, une moyenne proche de 0.

Sources, champ et définitions

Sources

Les données, relatives aux inscriptions à l'université et à la diplomation, sont issues du système d'information sur le suivie de l'étudiant (SISE) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace (MESRE).

Champ

Pour les licences et les bachelors universitaires de technologie (BUT) : ensemble des néo-bacheliers 2021 inscrits en première année de licence ou de BUT durant l'année 2021-2022. Les étudiants inscrits en master sont les étudiants inscrits en M1 en 2021-2022 sans être inscrits en M1 en 2020-2021.

Définitions

L'indice de position sociale (IPS), est un indicateur numérique qui résume le niveau socio-économique et culturel des familles des étudiants accueillis dans un établissement (Rocher, 2023).

Une ***formation de BUT*** correspond au croisement d'un IUT et d'une des 24 spécialités de BUT. Une ***formation de licence ou de master*** est le croisement d'une université avec un des cinq regroupements disciplinaires : Arts, lettres, langues, SHS / Droit, sciences politiques / Sciences économiques, gestion, AES / Sciences, santé / STAPS.

Pour en savoir plus

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) « Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées publics et privés sous contrat » ; « Les indicateurs de valeur ajoutée des collèges publics et privés sous contrat », Guides méthodologiques 2025
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) « Les indicateurs de résultats des collèges et des lycées », page web consulté en novembre 2026
- Deschamps G., Midy L. « *InserJeunes – la valeur ajoutée des établissements sur le taux d'emploi* » DEPP – Document de travail M01, 2021
- Duclos M., Murat F. « *Comment évaluer la performance des lycées ? Un point sur la méthodologie des IVAL (Indicateurs de valeur ajoutée des lycées)* », Education et formations, n° 85, novembre, 2021
- Evain, F. « Indicateurs de valeur ajoutée des lycées », *Courrier des statistiques, décembre 2020.*
- Evain, F. « Indicateurs de valeur ajoutée des lycées : du pilotage interne à la diffusion grand public », Depp, dossier hors-série, 2021
- *Givord P.,* Guillerm M. « *Les modèles multiniveaux* », Insee - document de travail*, 2016*
- Núñez-Regueiro F., Bressoux P. « Évaluer l'action éducative des lycées à travers les indicateurs de valeur ajoutée des lycées : quand le « bruit » s'immisce dans l'administration de la preuve » *Revue française de sociologie, 2022.*
- Rocher T. « *Indice de position sociale (IPS) : actualisation 2022* », Depp – document de travail M01, 2023