

Les enseignants dans le processus d'inspection : comment les modèles d'inspection façonnent-ils le travail enseignant ?

Melanie Ehren, université libre d'Amsterdam

Introduction

Cette note porte sur les inspections scolaires et sur la façon dont celles-ci influencent (ou entendent influencer) les enseignants. Elle présente différents modèles d'inspection scolaire et examine si les enseignants sont impliqués dans ces pratiques et comment ils le sont, en discutant des avantages et des limites des différents modèles. Nous terminons par un bref aperçu des personnes susceptibles d'être concernées par les inspections scolaires, en fournissant un cadre théorique plus large pour répondre aux questions sur l'impact au-delà des modèles spécifiques d'inspection.

Le terme « inspection scolaire » revêt différentes significations à travers le monde, chaque pays utilisant des termes différents pour désigner un exercice d'évaluation essentiellement identique, comme « supervision » dans les pays africains (De Grauwe, 2007), « contrôle qualité » aux États-Unis (Ehren et Hatch, 2013), « enquête », « examen minutieux », « évaluation externe » ou « responsabilité » pour désigner les différentes formes d'évaluation de la qualité des écoles. Eddy Spicer et al. (2014) décrivent comment les systèmes d'inspection ont été initialement introduits dans plusieurs pays européens au XIX^e siècle (par exemple, le HMI¹, aujourd'hui Ofsted², au Royaume-Uni, remonte à 1834) et sont devenus des systèmes complexes et sophistiqués, utilisant différentes terminologies et jouant différents rôles.

Cet article s'appuie sur la définition proposée par De Grauwe (2007, p. 6) pour préciser ce que recouvre le concept d'inspection scolaire :

School inspections are external evaluations of schools, undertaken by officials outside of the school with a mandate from a national/local authority. Regular visits of schools are an essential part of school inspections to collect information about the quality of the school, check compliance to legislation and/or evaluate the quality of students' work (e.g. through observations, interviews and document analysis).

Les inspections scolaires sont des évaluations externes des établissements, menées par des agents extérieurs à l'école mandatés par une autorité nationale ou locale. Les visites régulières des établissements constituent un élément essentiel de ces inspections afin de recueillir des informations sur la qualité de l'école, vérifier la conformité à la législation et/ou évaluer la qualité du travail des élèves (par exemple à travers des observations, des entretiens ou l'analyse de documents).

Au-delà de la diversité des pratiques et des appellations, la dimension évaluative à l'échelle de l'établissement constitue un aspect central du rôle des inspecteurs. La majorité des inspections

¹ Inspection de Sa Majesté.

² Bureau des normes en éducation.

portent sur la qualité globale des écoles, tandis que les évaluations ciblant spécifiquement les enseignants, les municipalités ou les conseils scolaires sont plus rares. Néanmoins, même lorsqu'elles se concentrent sur la qualité de l'école, les inspections ont souvent des répercussions sur d'autres acteurs du système éducatif, notamment les enseignants.

I. Modèles d'inspection scolaire

Dans le cadre général de la notion d'« inspection scolaire », de nombreuses variations existent quant aux standards utilisés pour évaluer la qualité des établissements, aux méthodes de mesure et de communication des résultats, ainsi qu'aux conséquences des jugements d'inspection. Les inspections impliquent nécessairement un processus de jugement, fondé sur des cadres d'évaluation permettant la comparaison entre établissements et/ou la vérification de leur conformité aux règles en vigueur.

Les rapports d'inspection présentent généralement les évaluations du fonctionnement de l'école selon un ensemble de critères, souvent sous forme de scores agrégés ou de synthèses qualitatives. Dans certains pays, comme l'Angleterre jusqu'à récemment, une note globale d'« efficacité » permettait aux parents de comparer les écoles de leur quartier. Ces jugements peuvent avoir diverses répercussions pour les établissements et leur personnel, allant de sanctions (financières, par exemple) à des mesures de soutien. Certaines écoles performantes peuvent également recevoir des récompenses, telles que des primes ou des distinctions.

Plusieurs auteurs ont utilisé ces éléments pour distinguer différents modèles d'inspection scolaire, selon plusieurs dimensions : l'acteur responsable du contrôle et de l'amélioration de la qualité (État, communauté professionnelle, parents/élèves au sein de comités scolaires), le concept de qualité examiné (conformité à la réglementation, qualité de l'enseignement et de l'organisation scolaire, résultats des élèves), les conséquences d'un échec à l'inspection (sanctions, accompagnement, suivi renforcé) et la finalité de l'inspection (contrôle, transparence, amélioration, médiation entre écoles et autorités publiques).

Brown et al. (2018, cités dans Simeonova et al., 2020) distinguent deux modalités opposées : d'un côté, les dispositifs d'inspection qui s'appuient fortement sur des données quantitatives, centrés sur la surveillance et la reddition de comptes, assortis de sanctions pour les écoles ne respectant pas les standards (ex. : Angleterre) ; de l'autre, des modèles privilégiant une diversité de sources d'information, valorisant l'autoévaluation et l'amélioration collaborative, comme en Écosse ou dans certaines régions d'Europe centrale et orientale. Ces approches contrastées, avec la plupart des systèmes situés entre les deux, représentent les deux pôles d'un continuum allant de l'inspection à fort enjeu et orientée vers la sanction à l'inspection à faible enjeu et de type consultatif.

Les travaux d'Ehren et al. (2015) montrent également des différences entre les agences européennes d'inspection, notamment dans la fréquence des visites : certaines planifient des visites régulières pour toutes les écoles, tandis que d'autres adoptent un modèle proportionné ou fondé sur le risque, priorisant les établissements présentant, par exemple, de faibles résultats aux tests standardisés. D'autres variations concernent les missions élargies que peuvent assumer les inspections au-delà de l'évaluation des écoles. Simeonova et al. (2020) évoquent notamment la révision des programmes, la contribution à leur élaboration, l'accréditation des

enseignants, le suivi de la formation continue, la supervision des examens ou encore la gestion de bases de données éducatives. Dans certains cas, le rôle des inspections s'étend également à l'appui à l'amélioration scolaire, par exemple à travers la conception de guides et d'outils destinés à soutenir l'autoévaluation et la planification du développement des établissements.

Au niveau du système éducatif, de nombreuses agences d'inspection cherchent à influencer la qualité des établissements en publiant leurs cadres d'évaluation afin d'aider les écoles à comprendre les attentes et les pratiques d'inspection, ou en diffusant des rapports nationaux sur des domaines spécifiques préoccupant les décideurs politiques. Les constats globaux publiés dans les rapports nationaux ou les rapports des inspecteurs généraux peuvent également orienter les priorités nationales, élargissant ainsi le rôle des inspecteurs d'une fonction d'exécution des politiques à une fonction de contribution à leur élaboration. Ce rôle, qualifié de *liaison* par De Grauwe (2007) et Ehren (2016), désigne l'action des inspections comme interface entre le sommet du système éducatif (où sont définies les normes et les règles) et les établissements (où l'enseignement se concrétise). Les inspecteurs peuvent ainsi servir d'intermédiaires, en informant les écoles des décisions gouvernementales et en transmettant aux autorités une compréhension réaliste des conditions sur le terrain.

Ce rôle de liaison s'étend de plus en plus aux relations horizontales, notamment dans la diffusion d'innovations et de bonnes pratiques entre établissements, en particulier lors du lancement de réformes ambitieuses. La liaison peut également inclure la coopération avec d'autres services impliqués dans l'amélioration de la qualité, tels que la formation initiale et continue des enseignants, le développement des programmes scolaires, ou encore la préparation des évaluations et examens nationaux. Ces fonctions peuvent se concentrer sur l'enseignant individuel, sur l'établissement dans son ensemble ou encore sur le suivi global du système éducatif.

Ces descriptions reflètent principalement les différences structurelles entre les systèmes d'inspection scolaire. Cependant, des travaux antérieurs ont également souligné des variations plus subtiles, comme la culture organisationnelle d'une agence, sa légitimité au sein du système éducatif en tant que partenaire crédible de l'amélioration, ou encore la manière dont les inspecteurs interagissent avec les écoles lors de leurs visites. Ehren et Visscher (2008) ont observé des différences significatives entre inspecteurs dans leurs styles de communication et de rétroaction. Dans leur étude menée aux Pays-Bas, certains inspecteurs adoptaient une approche directive, formulant des recommandations précises sur la manière dont les écoles devraient s'améliorer, tandis que d'autres se limitaient à présenter une synthèse des points forts et faibles, laissant à l'établissement la responsabilité de déterminer les mesures à prendre.

Le style de communication influence fortement la perception de l'inspection par les enseignants et les chefs d'établissement. Dobbelaer et al. (2017) et Quintelier et al. (2019) ont montré que les inspecteurs impulsent des changements positifs bien plus efficacement lorsqu'ils sont perçus comme compétents professionnellement, dotés d'une compréhension fine de la qualité de l'enseignement et lorsqu'ils adoptent une posture constructive et respectueuse, orientée vers l'apprentissage et le développement plutôt que vers le contrôle administratif, la vérification formelle ou, pire encore, une attitude coercitive. Lorsque les inspecteurs instaurent un climat de confiance, offrent un retour constructif et un soutien concret, et qu'ils sont considérés comme crédibles, les équipes pédagogiques tendent à réfléchir à la qualité de leur établissement et à

s'engager dans des démarches d'amélioration. Une approche constructive globale semble également limiter les réponses stratégiques — lorsque les écoles mettent en scène leur inspection — et réduire le stress émotionnel pendant et après le processus d'évaluation.

II. Le rôle des enseignants dans les inspections

A. Les enseignants dans les inspections scolaires

La plupart des inspections de l'éducation se concentrent sur la qualité globale des établissements et interagissent principalement avec le chef d'établissement, considéré comme le principal interlocuteur lors de la préparation, de la visite et du suivi de l'inspection (Ehren, 2025). Les inspecteurs n'évaluent généralement pas les enseignants individuellement et ne leur adressent pas de retour personnalisé, bien qu'ils observent des cours, examinent des supports pédagogiques et mènent des entretiens afin de comprendre la qualité générale de l'enseignement au sein de l'école. Ce choix reflète la structure et la gouvernance des systèmes éducatifs où les chefs d'établissement sont responsables de la qualité de l'école, y compris du recrutement, de la gestion et de l'évaluation des enseignants.

Cependant, même lorsque l'inspection porte uniquement sur la qualité de l'établissement, les enseignants entretiennent toujours une certaine forme d'interaction avec les inspecteurs. Cela peut aller de simples échanges informels après une observation de cours à une participation plus formelle, par exemple dans le cadre de consultations sur de nouveaux cadres d'inspection (comme aux Pays-Bas), ou encore à travers des échanges de bonnes pratiques destinées à améliorer leur travail. Les sections suivantes détaillent trois approches distinctes et examinent le rôle du chef d'établissement dans la manière dont les enseignants vivent et participent au processus d'inspection.

B. Les enseignants comme inspecteurs associés

Dans plusieurs pays (Angleterre, Écosse, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles), les services d'inspection recrutent des enseignants — notamment ceux occupant des postes de direction de département ou de discipline — pour agir comme inspecteurs pairs ou inspecteurs associés dans d'autres établissements. Ces enseignants (souvent chefs d'établissement ou responsables pédagogiques) reçoivent une formation sur le cadre d'inspection et assistent les inspecteurs principaux dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement, des apprentissages et du leadership scolaire. L'objectif de cette pratique est de renforcer la connaissance du cadre d'évaluation au sein du système, d'accroître la pertinence des inspections pour les établissements concernés et de rendre le processus plus inclusif et collaboratif (Keane, 2023 ; Klimecki, 2024).

Le nouveau *Education Bill* en Écosse prévoit ainsi la nomination d'« évaluateurs associés » au sein des équipes d'inspection — des praticiens expérimentés dans le domaine concerné, chargés d'apporter une expertise de pair et un soutien professionnel au processus d'inspection. L'expérience de cette participation vise également à favoriser leur propre développement professionnel ainsi que celui de leurs collègues dans leur école d'origine. Au Pays de Galles, ces

enseignants sont appelés *peer inspectors* (« inspecteurs pairs »), bien qu'ils soient le plus souvent des cadres d'établissement formés pour devenir membres à part entière des équipes d'inspection. Cette approche cherche à atténuer le sentiment d'opposition entre « eux » (les inspecteurs) et « nous » (les écoles) et à encourager les personnels à piloter eux-mêmes l'amélioration de leur établissement (Keane, 2023 ; Klimecki, 2024).

Ehren (2016) souligne que la pratique des inspecteurs associés constitue un moyen efficace d'assurer une forte cohérence entre la qualité des écoles et les standards d'inspection, mais qu'elle comporte également un risque d'isomorphisme, c'est-à-dire une homogénéisation des pratiques pédagogiques et organisationnelles, limitant l'innovation et la diversité dans le système. Gardezi et al. (2023) relèvent aussi des préoccupations quant à d'éventuels biais : les inspecteurs associés peuvent avoir tendance à juger d'autres écoles à travers le prisme de leur propre expérience professionnelle, même après avoir été formés à l'évaluation selon les standards d'inspection.

C. La participation des enseignants à l'autoévaluation des écoles

De nombreux modèles d'inspection reposent sur l'autoévaluation des établissements ou incluent une évaluation de la qualité de ces pratiques internes. Proudfoot (2025) montre que le cadre écossais intitulé *How Good Is Our School?* met particulièrement l'accent sur l'autoévaluation et sur le rôle des enseignants dans les processus d'assurance qualité. Cette approche reflète une culture institutionnelle fondée sur le partenariat et le dialogue professionnel. En pratique, les inspections exigent que les établissements disposent d'un dispositif où les enseignants participent activement aux décisions et aux démarches d'amélioration tout au long de l'année.

Matthews et Ehren (2020) avancent que, lorsque les inspections se concentrent sur l'autoévaluation et en soutiennent la mise en œuvre, elles contribuent progressivement à instaurer une culture et des compétences d'autoanalyse sincère dans les écoles. Les auteurs citent l'exemple de l'Angleterre, où le cadre d'inspection a été largement adopté par les établissements comme modèle d'autoévaluation, notamment à l'époque où OfSTED exigeait le remplissage d'un *Self-Evaluation Form* (SEF) avant toute inspection. La validation de ces autoévaluations par les inspecteurs a encouragé les écoles et leurs enseignants à développer leurs capacités à évaluer leur propre efficacité.

Des effets similaires ont été observés par Ehren et al. (2015) dans une comparaison de six pays européens : les inspections peuvent renforcer les capacités d'amélioration des écoles grâce à leur influence sur les pratiques d'autoévaluation. Toutefois, ces approches peuvent aussi produire des effets indésirables lorsque le processus est perçu comme fortement contraignant, incitant les enseignants à adopter des stratégies de prudence excessive ou à restreindre le contenu d'enseignement pour garantir une évaluation favorable. Le phénomène de *performativité* — ou pression à « s'auto-contrôler » — est fréquent dans les systèmes à forts enjeux, où l'autoévaluation est étroitement liée à l'inspection externe (Colman, 2022 ; Clapham, 2015).

D. Revue par les pairs et développement professionnel des enseignants comme exigence d'inspection

Certains modèles de responsabilité et d'inspection scolaires exigent ou encouragent également des formes d'apprentissage entre pairs, dans lesquelles les enseignants observent les cours de leurs collègues, échangent des stratégies pédagogiques efficaces et utilisent ces échanges pour nourrir leur développement professionnel. Ces pratiques peuvent s'inscrire dans le cadre d'une autoévaluation d'établissement, comme évoqué précédemment, mais elles peuvent aussi se concentrer exclusivement sur la pratique professionnelle des enseignants, indépendamment de l'organisation scolaire dans son ensemble.

La Finlande combine ces deux dimensions : les autorités locales y supervisent le développement professionnel des enseignants (ainsi que la participation parentale et les évaluations éducatives), conformément à de larges lignes directrices émises par le ministère (Björk, 2016 ; Tarhan, 2019), tandis que le *Finnish Education Evaluation Centre* (FINEEC) vise à renforcer les capacités des écoles en matière d'autoévaluation et de gestion de la qualité. Le *Integrated Quality Management System* (IQMS) sud-africain adopte une approche similaire : il impose aux enseignants de s'engager dans un processus d'autoévaluation où ils fixent leurs propres objectifs de développement et s'évaluent par rapport à ces objectifs, à la suite d'un entretien avec un pair de leur choix. Le chef d'établissement modère ensuite ces scores chaque année, en concertation avec une équipe de développement du personnel, et doit proposer des formations lorsque cela s'avère nécessaire. Les résultats de ces évaluations influencent la rémunération et la progression de carrière des enseignants. Ce dispositif d'évaluation du développement et de la performance s'inscrit dans un système plus large comprenant également l'autoévaluation des écoles et leur évaluation externe sur la base de critères nationaux relatifs, entre autres, à la qualité de l'enseignement, au leadership, à la réussite des élèves et aux infrastructures scolaires (Ehren et al., 2019).

Selon Brown et al. (2020), la pratique de la revue par les pairs et du développement professionnel intégrée dans un cadre d'inspection plus large permet de rompre l'isolement des enseignants et de favoriser un apprentissage collectif. Toutefois, lorsque les résultats de ces processus sont utilisés pour déterminer la rémunération ou la progression de carrière, ou qu'ils impliquent une charge administrative excessive, l'effet inverse tend à se produire. Døssing (2011) souligne que de nombreux chefs d'établissement sud-africains ont exprimé leur inquiétude face à l'IQMS, estimant qu'il entraînait une augmentation du travail administratif, un contrôle excessif du travail enseignant, une remise en cause des compétences professionnelles et une culture de notation et d'incitations financières. Jisu (2020) décrit des effets similaires au Japon, avec une concurrence accrue entre enseignants, une collaboration affaiblie et une bureaucratie alourdie à la suite de l'introduction de l'évaluation individuelle. Les enseignants japonais ont également signalé une diminution de leur participation collective aux processus décisionnels, notamment lorsque les chefs d'établissement ont centralisé davantage la prise de décision pour assurer la conformité aux standards externes et améliorer les performances globales de l'école (Kim, 2025). Ces constats soulignent le rôle déterminant des chefs d'établissement dans l'interprétation et la mise en œuvre des politiques d'inspection au sein de leur école.

E. Le rôle du chef d'établissement dans la traduction des standards d'inspection

Une littérature abondante met en évidence le rôle des chefs d'établissement dans la médiation entre leur école et les pressions liées à l'inspection ou à la reddition de comptes. Ils peuvent filtrer et traduire les exigences institutionnelles, soit en protégeant le personnel enseignant de pressions externes, soit en intégrant les standards d'inspection dans la gestion des performances ou la planification du développement de l'établissement. Les chefs d'établissement peuvent ainsi choisir de soutenir les priorités locales et le bien-être du personnel plutôt que d'appliquer les exigences réglementaires de manière mécanique (Bergh et al., 2024).

Lorsqu'ils disposent d'une certaine autonomie sur le curriculum, les évaluations et les aspects organisationnels centraux, les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans l'adaptation des standards d'inspection au contexte spécifique de leur école. La recherche montre que l'efficacité de cette médiation dépend de leur position hiérarchique, de leurs capacités d'interprétation et de leur compréhension du contexte social et culturel propre à leur établissement (Bergh et al., 2024 ; Unda et al., 2022). Coburn (2005, 2020) et Spillane (2016) soutiennent tous deux que cette médiation ne relève pas d'une simple conformité passive, mais d'un processus actif et collectif de négociation du sens et d'adaptation des standards aux réalités locales.

La capacité d'un chef d'établissement à jouer ce rôle — et la manière dont il ou elle implique les enseignants dans ce processus — dépend de ses compétences, de ses préférences et des ressources disponibles au sein de l'école et de son environnement. Comme l'objectif principal de la plupart des inspections reste l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la question essentielle devient alors de savoir comment soutenir et motiver au mieux les chefs d'établissement et les enseignants dans leur mission. Cette question est abordée ci-dessous à travers une brève discussion des recherches empiriques sur les inspections scolaires.

III. Le lien entre les inspections scolaires et les pratiques ainsi que le développement professionnel des enseignants

Les inspections s'inscrivent toujours dans des contextes nationaux spécifiques, et leur impact sur les enseignants dépend des structures et des cultures éducatives plus larges. Plusieurs travaux ont cherché à comprendre ces dynamiques, en s'interrogeant sur les conditions, les mécanismes et les raisons pour lesquelles une inspection peut (ou non) produire un changement. Ehren (2015, 2016) et Eddy Spicer et al. (2016) s'appuient sur la théorie néo-institutionnelle pour décrire les processus indirects par lesquels les inspections transforment les écoles. D'autres auteurs (Penninckx et Vanhoof, 2015 ; Quintelier, 2020) soulignent des effets plus directs, lorsque les établissements mettent en œuvre les recommandations issues des visites d'inspection. La section suivante résume d'abord les principaux types d'effets observés chez les enseignants, avant de présenter les mécanismes sous-jacents qui les expliquent. Il

convient de noter que très peu d'études concluent à une absence d'effet, ces résultats étant rarement publiés.

Impacts des inspections scolaires sur les enseignants

D'après les études qui se sont penchées sur les effets des inspections, les impacts sur les enseignants peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

1. Réactions émotionnelles et psychologiques

De nombreuses recherches se concentrent sur le stress, l'anxiété, la motivation ou le moral des enseignants face aux inspections. Elles montrent que les inspections génèrent souvent une forte pression émotionnelle — stress, inquiétude, peur, et parfois une motivation temporaire (à la hausse ou à la baisse) pour améliorer leur pratique. Le ton émotionnel et la qualité relationnelle du retour d'inspection, ainsi que les conséquences perçues (par exemple, une atteinte à la réputation), influencent la nature de ces effets et déterminent s'ils sont constructifs ou néfastes. Lorsque les chefs d'établissement exigent une préparation intensive, la charge de travail et le stress des enseignants augmentent.

Les principales études sont :

- La revue de la littérature de Penninckx & Vanhoof (2015) montre que les inspections suscitent souvent stress, anxiété et perte de sentiment de compétence professionnelle. Ces effets dépendent du type de retour reçu après observation, du degré d'information préalable des enseignants et du comportement du chef d'établissement. Lorsque l'inspection confirme l'analyse interne de l'école sur ses forces et faiblesses, elle est perçue comme utile et valorisante. Une seule étude recensée rapporte une hausse de la confiance en soi.
- Les travaux de Penninckx et al. (2016a, 2016b) en Flandre montrent que l'inspection déclenche des réactions émotionnelles fortes, qui perdurent depuis son annonce jusqu'à au moins quatre mois après. Avant l'inspection, la surcharge de travail, l'incertitude sur le déroulement, la crainte d'une évaluation négative, l'attitude du chef d'établissement et les relations entre collègues sont des facteurs clés de stress. Pendant la visite, le comportement perçu des inspecteurs influence la diminution ou l'aggravation de l'anxiété, tandis que le jugement final détermine les effets émotionnels post-inspection.
- L'étude qualitative de Clapham (2015) en Angleterre décrit l'anxiété et la performativité des enseignants lors d'inspections annoncées avec un court préavis, au cours desquelles ils se sont davantage « mis en scène » qu'ils n'ont enseigné de façon authentique.
- Le sondage de Kayikci et al. (2016) auprès de chefs d'établissement turcs indique que les inspections suscitent une motivation temporaire à s'améliorer, mais aussi de la peur et de la démotivation lorsque les inspecteurs adoptent une attitude trop critique ou autoritaire. Les retours positifs encouragent des améliorations de courte durée.

2. Effets sur les pratiques pédagogiques et les choix curriculaires

Plusieurs études montrent que les inspections peuvent modifier les pratiques d'enseignement, les approches pédagogiques ou les décisions relatives au curriculum. Elles peuvent améliorer la

structure et la clarté pédagogique, mais risquent aussi de restreindre l'innovation et de réduire la diversité des approches.

Quelques exemples :

- L'enquête de Ehren, Perryman et Shackleton (2015) auprès d'enseignants et de chefs d'établissement néerlandais a révélé à la fois des améliorations dans les pratiques d'enseignement et un rétrécissement des méthodes utilisées, en raison de la pression ressentie.
- L'étude longitudinale de Gustafsson et al. (2015) menée dans six pays européens aboutit à des constats similaires : les inspections favorisent un enseignement plus structuré et une meilleure utilisation des évaluations, mais entraînent aussi une réduction de la diversité curriculaire et moins d'expérimentation.
- Les travaux de Mouraz et al. (2019) au Portugal montrent, à partir d'une vaste enquête et de deux études de cas, que les enseignants des écoles ayant obtenu de meilleures évaluations s'engagent davantage dans l'innovation curriculaire, tandis que ceux des établissements déclassés connaissent une perte d'autonomie et une centralisation accrue du curriculum.

3. Turn-over, stabilité et effets organisationnels

Les régimes d'inspection à forts enjeux peuvent accroître la rotation du personnel enseignant et fragiliser la stabilité organisationnelle, en particulier dans les écoles déjà en difficulté. À l'inverse, des systèmes fondés sur la confiance et la stabilité favorisent la rétention des enseignants et un développement durable.

Deux études illustrent ces effets :

- L'étude à grande échelle de Ehren, Hutchinson et Muñoz-Chereau (2023) en Angleterre montre que les évaluations négatives d'OfSTED créent des cercles vicieux : baisse du moral, forte rotation du personnel et difficultés de recrutement, notamment dans les zones défavorisées. Cette instabilité accroît la charge de travail des enseignants restants, qui peinent alors à améliorer leurs pratiques et à maintenir leur motivation.
- L'analyse secondaire menée par Ehren et Shackleton (2016) aux Pays-Bas indique une baisse de la motivation des élèves et une dégradation du ratio élèves-enseignant dans les écoles ayant été jugées « faibles ».

Mécanismes d'impact

Il n'existe pas d'effet généralisable des inspections scolaires sur les enseignants, car leur impact précis est hautement contextuel. Il dépend notamment du type d'école, de la manière dont les chefs d'établissement et les autorités locales interprètent les standards d'inspection, du jugement attribué à l'école, et des réactions des acteurs locaux. L'effet des inspections est également médié par des structures et valeurs plus larges du système éducatif, telles que le degré d'autonomie des enseignants, leur formation professionnelle, ou encore la conception sociale de ce qu'est un « bon enseignement » au regard des standards d'évaluation. Comprendre les mécanismes d'impact — c'est-à-dire la façon dont les inspections influencent les enseignants et

leurs pratiques — permet de saisir pourquoi les résultats diffèrent selon les contextes et comment ils peuvent être transférables. Une analyse non publiée d'Ehren (2024) identifie quatre grands groupes de mécanismes d'impact. Des schémas similaires ont été décrits par Eddy-Spicer et al. (2016) à propos des effets de la reddition de comptes dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, et par Ehren et al. (2015) ainsi que Gustafsson (2015) concernant les effets des inspections sur les établissements scolaires.

1. Mécanismes de retour d'information et d'acceptation

De nombreuses études montrent que l'impact des inspections passe par la communication interpersonnelle et le retour d'information (*feedback*). L'acceptation du *feedback* et sa traduction en amélioration dépendent de la manière dont il est transmis et reçu. Un retour constructif et dialogique favorise l'apprentissage, tandis qu'un ton autoritaire suscite la résistance.

Exemples :

- L'étude de Dobbelaer et al. (2017) menée dans des écoles primaires néerlandaises montre que le *feedback* oral et écrit adressé aux enseignants et aux chefs d'établissement peut stimuler l'amélioration de la qualité de l'enseignement. La qualité de la communication est déterminante : un retour respectueux et dialogique encourage l'évolution, alors qu'un ton autoritaire provoque rejet ou résistance.
- Les travaux de Ólafsdóttir et al. (2022a, 2022b) en Islande identifient l'acceptation du *feedback*, la clarification des attentes et la participation des enseignants comme des facteurs prédictifs du changement. L'implication des enseignants dans l'interprétation et l'utilisation du *feedback* accroît son acceptation et conduit à davantage de changements observés dans les pratiques pédagogiques.
- L'enquête de Quintelier, De Maeyer et Vanhoof (2020) en Belgique montre que la confiance envers les inspecteurs et la perception d'équité augmentent l'ouverture à l'apprentissage et à l'application du *feedback*.
- L'étude de Kayikci et al. (2016) en Turquie confirme que la qualité du *feedback* interpersonnel influence directement la motivation au changement : des conseils constructifs améliorent les pratiques, tandis qu'un ton hypercritique démotive les enseignants.

2. Mécanismes de définition des attentes et d'orientation normative

Les inspections fonctionnent en définissant et en communiquant des standards qui façonnent les normes professionnelles et les comportements des enseignants. Elles constituent un dispositif de normalisation : elles définissent ce qu'est un « bon enseignement ». Les pratiques évoluent lorsque les enseignants internalisent ces normes. Les principaux médiateurs sont la clarté et la légitimité des standards, les conséquences formelles et informelles de leur non-respect, ainsi que les réseaux professionnels, formations et politiques qui relaient ces normes.

- Ehren, Perryman et Shackleton (2015), Gustafsson et al. (2015) et Kemethofer et al. (2017) montrent que les enseignants adaptent leurs pratiques pour se conformer aux standards d'inspection, ce qui accroît la structure et la collaboration, mais entraîne

parfois un rétrécissement curriculaire. Ces études révèlent une internalisation des attentes des inspections, notamment dans les systèmes à forts enjeux.

- En revanche, Ólafsdóttir et al. (2022b) (Islande) observent que les inspections influencent surtout les processus d'évaluation interne à l'échelle de l'établissement, sans effet direct sur les pratiques pédagogiques individuelles.

3. Mécanismes de développement des capacités professionnelles

Plusieurs travaux décrivent la manière dont les inspections peuvent renforcer la collaboration, la réflexion et la capacité d'amélioration collective des enseignants. Lorsqu'elles incluent dialogue, feedback et participation active, elles stimulent l'apprentissage professionnel et la coopération. Les effets positifs sont surtout observés dans les systèmes à faibles enjeux, orientés vers l'amélioration. À l'inverse, les contextes à forte pression ou marqués par un comportement autoritaire des inspecteurs entraînent désengagement et résistance.

- L'étude de Ehren, Perryman et Shackleton (2015) aux Pays-Bas montre que les inspections favorisent la coopération entre enseignants, la participation aux décisions et la réflexion collective, renforçant la capacité de développement des écoles. Dans certains cas cependant, elles découragent l'expérimentation et l'innovation.
- Mouraz et al. (2019) au Portugal constatent que la motivation et la collaboration des enseignants dépendent du parcours d'inspection de leur école : une amélioration du classement favorise la coopération et l'innovation curriculaire, tandis qu'une dégradation réduit l'engagement et les nouveaux projets.

4. Mécanismes de pression et de contrôle

Les inspections influencent également les enseignants de manière indirecte, par la pression liée à la reddition de comptes, les sanctions ou les effets réputationnels. Ces mécanismes reposent sur le contrôle externe et la surveillance, produisant souvent des effets contre-productifs : stress, turn-over et *performativité*, qui nuisent à l'amélioration durable des écoles.

- Muñoz-Chereau, Hutchinson et Ehren (2022) (Angleterre) montrent qu'une évaluation négative déclenche un cycle de démoralisation et de rotation du personnel. Les enseignants quittent l'établissement ou perdent en motivation, fragilisant toute amélioration.
- Clapham (2015) décrit comment les inspections sans préavis créent un sentiment de surveillance constante, poussant les enseignants à restreindre leurs pratiques pour répondre aux critères attendus.
- Kayikci et al. (2016) concluent que les inspections autoritaires favorisent la conformité et la peur, tout en réduisant la motivation intrinsèque et la confiance professionnelle.

Bien que de nombreuses études confirment que les cadres d'inspection imprègnent de plus en plus le travail enseignant, ces processus se déploient de façon différenciée selon la conception que les enseignants ont de leur rôle professionnel et selon les contraintes ou marges de manœuvre offertes par leur contexte (voir Buchanan, 2015 ; Holloway et Brass, 2018). Les mécanismes décrits ci-dessus offrent un cadre d'analyse pour relier les inspections aux pratiques professionnelles et comprendre les réactions des enseignants. L'effet concret d'une

inspection dépend de leur conception du « bon enseignement », de leur degré d'implication dans le processus, du contexte de leur établissement et de la manière dont leur direction les engage dans la préparation et le suivi. Enfin, la valeur que les parents et la communauté locale accordent aux résultats d'inspection influence également la mesure dans laquelle celles-ci comptent réellement pour les enseignants.

Références

- Altrichter, H. and D. Kemethofer (2015). "Does Accountability Pressure through School Inspections Promote School Improvement?" *School Effectiveness and School Improvement* 26(1): 32-56.
- Bergh, T., Vollset, G., Rønsen, E., Vedøy, T., & Danielsen, A. G. (2024). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 1–26.
- Björk Lars G and Browne-Ferrigno Tricia; (2016). Parent-school involvement in Nordic countries: a crossnational comparison. *International Journal of Pedagogies & Learning* 11(2), 103-117
- Brown M, McNamara G, O'Hara J, & Shevlin P. (2020). Polycentric inspection: A catalyst for sparking positive interactions in educational networks. *Evaluation: The International Journal of Theory and Research and Practice*, 26(1), pp. 76-97.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational researcher*, 36(2), 84-95.
- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please Show You're Working: a critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621.
- Clapham, A. (2015). "Post-Fabrication and Putting on a Show: Examining the Impact of Short Notice Inspections." *British Educational Research Journal* 41(4): 613-628.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2020). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 18(2), 63–70.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Clapham, A. (2015). "Post-Fabrication and Putting on a Show: Examining the Impact of Short Notice Inspections." *British Educational Research Journal* 41(4): 613-628.

Colman, A. (2021). "School Leadership, School Inspection and the Micropolitics of Compliance and Resistance: Examining the Hyper-Enactment of Policy in an Area of Deprivation." *Educational Management Administration & Leadership* 49(2): 268-283.

Chong Pei Wen and Graham Linda J; (2017) Discourses, Decisions, Designs: 'Special' Education Policy-Making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47(4), 598-615

De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. *International Review of Education*, 53(5/6), 709-714.

Dobbelaer, M. J., Godfrey, D., & Franssen, H. M. B. (2017). Feedback by Dutch Inspectors to Schools. In *School Inspectors* (pp. 97-119). Dordrecht: Springer.

Døssing, H. (2011). Mapping transparency, accountability and integrity in primary education in South Africa. Transparency International.

Eddy Spicer D, Ehren M, Bangpan M, Khatwa M (2014) Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low- and middle-income countries. Protocol. London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=x-3hzguBXhY%3D&tabid=3174>

Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Bangpan, M., Khatwa, M., & Perrone, F. (2016). Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low-and middle-income countries. *Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London*.

Ehren, M.C.M. (2006). *Toezicht en schoolverbetering*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Ehren, M.C.M., Visscher, A.J. (2008). The Relationship between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.

Ehren, M., & Bachmann, R. (2020). Accountability to build school and system improvement capacity. In *Trust, accountability and capacity in education system reform* (pp. 102-123). Routledge.

Ehren, M. C. M., & Hatch, T. (2013). Responses of schools to accountability systems using multiple measures: the case of New York City elementary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 341-373.

Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400.

Ehren, M.C.M., Perryman, J. & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 26:2, 296-327, DOI: 10.1080/09243453.2014.936472

Ehren, M.C.M. (Eds.) (2016). *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Dordrecht: Springer.

Ehren, M. C., & Shackleton, N. (2016). Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 299-321.

Ehren, M.C.M., Hutchinson, J. & Muñoz-Chereau, B. (2023). Place-based disparities faced by stuck schools in England: a contextual understanding of low performance and the role of inspection outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2023.2238698

Gardezi S and McNamara G; Brown M; O'Hara J; (2023) School inspections: a rhetoric of quality or reality? *Frontiers In Education*, 8.

Guenther, A. R. (2021). "It should be helping me improve, not telling me I'm a bad teacher": The influence of accountability-focused evaluations on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103511.

Hwa Y-Y (2021) *Contrasting Approaches, Comparable Efficacy?* Routledge eBooks. p222 – 251.

Hwa Y-Y (2022) 'Our system fits us': comparing teacher accountability, motivation, and sociocultural context in Finland and Singapore. *Comparative Education* 58(4), 542-561

Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of education policy*, 33(3), 361-382.

Jisu Ryu (2020). *Supporting Professional Capacity of Teachers through Teacher Evaluation*. Dissertation.

Jones, K.L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., Myrberg, E., Skedsmo, G. and Greger, D., 2017. The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43(6), pp. 805-822.

Keane A. (2023). Changing Features of School Inspection: A Perspective from Wales. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* 65(3), 81-90

Kim (2025). *Teacher decision-making and classroom autonomy under test-based accountability: A comparative analysis*. Dissertation.

Klimecki R and Wilson D (2024) Decentering governance models: education policy and school accountability in Post-Devolution Wales. *Critical Policy Studies*.

Matthews, P. and Ehren, M.C.M. (2020). *Chapter 4. Accountability and improvement in self-improving school systems* (p. 44-55). In: P. Earley and T. Greany. *School leadership and education system reform*. London: Bloomsbury publishing.

McFarland, D. *Organisational analysis*. MOOC Stanford University.

Munoz Chereau, B., Hutchinson, J., & Ehren, M. (2022). 'Stuck' schools: Can below good Ofsted inspections prevent sustainable improvement? Nuffield report.

Murphy, K. (2004). The role of trust in nurturing compliance: A study of accused tax avoiders. *Law and Human Behavior*, 28(2), 187-209. doi:10.1023/B:LAHU.0000022322.94776.ca

Murphy, K. (2016). Turning defiance into compliance with procedural justice: Understanding reactions to regulatory encounters through motivational posturing. *Regulation & Governance*, 10(1), 93-109. doi:10.1111/rego.12073

Murphy, K., Tyler, T. R., & Curtis, A. (2009). Nurturing regulatory compliance: Is procedural justice effective when people question the legitimacy of the law? *Regulation & Governance*, 3(1), 1-26. doi:10.1111/j.1748-5991.2009.01043.x

OECD (2014). School Leader Appraisal—A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, 49(3), 353–371.

Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management*, 35(5), 477-501.

Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management*, 35(5), 477-501.

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2016a). Enquiry into the side effects of school inspection in a 'low-stakes' inspection context. *Research Papers in Education*, 31:4, 462-482, DOI: 10.1080/02671522.2015.1076886

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728-744.

Proudfoot K. (2025). Creeping anglicisation: school inspection in Scotland and Ireland, *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2025.2469027

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). Understanding the influence of teachers' cognitive and affective responses upon school inspection feedback acceptance. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 399-431.

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2019). A full array of emotions: An exploratory mixed methods study of teachers' emotions during a school inspection visit. *Studies in educational evaluation*, 63, 83-93.

Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 529-547.

Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., McNamara, G., Gardezi, S., Hara, J. O., & Blanco, C. (2020). A continuum of approaches to school inspections: cases from Europe. *Pedagogy*, 92(4), 487-506.

Spillane, J. P. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

Tarhan Hakan and Karaman A Cendel; Kemppinen Lauri; Aerila Juli-Anna (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 33-50.

Teng S S and Bakar M A; Heidi; L; (2020) Education Reforms within Neoliberal Paradigms: A Comparative Look at the Singaporean and Finnish Education Systems. *Asia Pacific Journal of Education* 40(4), 458-471

Unda, L., Smith, J., & Jones, P. (2022). Role expectations and shared accountability: A framework for school governance. *Financial Accountability & Management*, 38(1), 1–21.

Wallenius Tommi and Juvonen Sara; Hansen Petteri; Varjo Janne; (2018) Schools, accountability and transparency—approaching the Nordic school evaluation practices through discursive institutionalism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(3), 133-143