

- page 1 : Inspection : une définition commune impossible ? ● page 3 : Organisation de l'inspection en France
- page 6 : Tendances actuelles
- page 8 : Les évaluations ● page 12 : Quels effets ont les inspections ?
- page 14 : Bibliographie

INSPECTION SCOLAIRE : DU CONTRÔLE À L'ACCOMPAGNEMENT ?

L'inspection scolaire connaît de profonds changements depuis les années 1980 dans la plupart des pays. Les services ou corps d'inspection représentent des effectifs relativement réduits mais ont une position centrale dans les nouvelles politiques mises en œuvre depuis une trentaine d'années pour juger de la qualité du système éducatif. La comparaison entre pays révèle des disparités d'organisation et de finalités. La France se singularise par sa pratique d'inspections individuelles alors que se développent de plus en plus différents types d'inspections d'établissements.

A l'heure où en France il est question de modifier largement le rôle des inspecteurs en transférant une partie de leurs prérogatives (évaluation pédagogique) aux chefs d'établissements, nous pouvons penser qu'il y a une volonté d'harmoniser ce qui se fait avec la plupart des autres pays.

Ce dossier propose une comparaison des systèmes d'inspection de différents pays et une synthèse des évolutions en cours.



Par Thibert Rémi

Chargé d'études et de recherche au service Veille et Analyses

INSPECTION : UNE DÉFINITION COMMUNE IMPOSSIBLE ?

Les écrits comparatifs concernant les inspectorats dans l'éducation ne sont pas nombreux. En 1999 un « blue book » *Inspectorates of Education in Europe: A descriptive Study* a été publié à l'occasion de la conférence internationale des inspectorats en éducation (SICI). Un deuxième état des lieux a été fait en 2010 par Van Bruggen ; il sert de base à l'information diffusée et mise à jour sur le site de la SICI ●.

Les corps d'inspection, qui ont été créés à partir de la fin du XVIII^e siècle, ont très peu évolué. Ils sont restés un outil fondamental de régulation de l'éducation : « le rôle clé des inspecteurs a toujours été de contrô-

● Standing International Conference of Inspectorates of Education in Europe

« *L'inspecteur a pour mission de contrôler la conformité des enseignements aux attendus institutionnels et de mettre en place un accompagnement pédagogique en direction du professeur (...). Les inspecteurs parviennent-ils à faire tenir ensemble ces deux référentiels qui pourraient apparaître comme contradictoires ? De leur côté, les enseignants arrivent-ils à être acteurs de leur propre évaluation, à se l'approprier ? Parviennent-ils à transformer la contrainte (liée au contrôle) en ressource (liée à l'accompagnement) ? » Albanel, 2009*

ler les enseignants et surtout la façon dont ils appliquent les instructions du ministère ». Il faut attendre les années 1990 pour voir apparaître une évolution dans les missions des corps d'inspection. Pourtant la notion d'accompagnement et de conseil des enseignants était présente dès le début, de façon secondaire. À ces deux axes (contrôle et conseil) s'ajoute un troisième : l'inspecteur se doit de faire le lien entre les responsables politiques et les écoles (De Grauwe, 2008).

Selon les pays, les inspections concernent soit les individus, soit les établissements. Standaert explique cette distinction par un parti pris idéologique fort au départ : des pays (comme le Royaume-Uni) estiment que la qualité du système éducatif dépend de ce qui se passe au niveau de l'établissement, c'est donc l'établissement qui est évalué. D'autres pays (comme la France) pensent que la qualité du système éducatif dépend de la qualité de l'enseignant, la priorité est donc donnée aux inspections individuelles (Standaert, 2001). Pourtant, en France, les inspections individuelles n'existaient pas avant 1830 ; elles ne deviennent la norme qu'à partir de la fin du XIXe siècle.

Il est très difficile de trouver des points communs à tous les systèmes d'inspections dans les différents pays européens. Le titre choisi pour ce dossier indique bien d'une part la diversité des options retenues, d'autre part l'évolution du rôle de l'inspection. L'organisation et l'histoire des inspectorats sont très hétérogènes. Il est néanmoins possible de distinguer des évolutions communes. Si l'évaluation du système éducatif français fait couler beaucoup d'encre, jamais une définition de l'évaluation n'a été donnée de manière officielle par le ministère. Pons note l'absence de demande politique d'évaluation claire et stabilisée. Pour le sociologue, l'évaluation est davantage façonnée par la concurrence grandissante entre les évaluateurs que sont notamment la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) que par la volonté politique (Pons, 2010).

Dans le rapport « L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe » publié par *Eurydice* (2004), il apparaît nettement que l'établissement est au cœur de l'évaluation dans la plupart des pays (23 sur 30) et que dans ces cas-là, les inspecteurs s'interdisent généralement de porter un jugement de valeur sur l'enseignement ou sur l'enseignant. Dans les autres pays, ce sont les enseignants qui sont évalués, soit par des inspecteurs soit par les municipalités qui sont responsables de l'enseignement au niveau local (pays nordiques). Mais là encore, on remarque une évolution qui donne plus d'importance à l'évaluation des établissements.

Il est à noter qu'en France, les enseignants sont inspectés individuellement, mais ils sont aussi évalués par leur chef d'établissement dans le secondaire. Ces deux évaluations ne portent pas sur les mêmes objets : la première est pédagogique alors que la seconde est administrative. L'inspection individuelle telle que nous la connaissons en France n'a pas vraiment d'équivalent dans les autres pays : si les inspecteurs vont visiter les enseignants dans leurs classes, c'est dans le but d'une évaluation collective. L'inspection d'établis-

sement est une tendance très importante dans tous les pays, parce que l'école est au carrefour des défis posés par les nouvelles organisations décentralisées. Cette décentralisation est souvent accompagnée de standards à respecter, lesquels standards sont définis de manière centralisée.

STRUCTURATION DU CHAMP

L'organisation de l'inspection dans les systèmes éducatifs européens diffère d'un pays à l'autre, en fonction des histoires nationales comme des conceptions particulières de l'évaluation. La plupart des inspectorats sont indépendants du ministère, mais pas forcément financièrement ou structurellement. Parfois, les « inspecteurs » sont en fait des évaluateurs complètement extérieurs au système éducatif. Ils répondent alors à un appel d'offre, comme c'est le cas en Angleterre avec l'Ofsted (Office for Standards in Education).

Les tâches qui incombent aux inspectorats sont assez diverses. Van Bruggen (2010) en dresse une liste assez générale. Toutes ces tâches ne sont pas forcément assurées par tous les inspectorats de tous les pays mais la plupart se retrouvent partout à des degrés divers :

- inspections d'établissements (full / whole / complete / broad-inspections of schools) ;
- inspections thématiques ;
- rapport sur l'état de l'éducation dans un pays ;
- gestion des plaintes ;
- gestion de tâches dans les établissements (a tendance à disparaître au profit des directions d'établissements) ;
- inspections relatives à la passation des examens ;
- conseils envers les établissements ;
- conseils envers les autorités ;
- participation au débat public (limité), publications.

Au niveau européen, les inspectorats se retrouvent au sein de la [SICI](#) fondée en 1995 : 29 entités en sont membres (il peut y avoir plusieurs entités pour un même pays lorsque le système est géré de manière très décentralisée comme en Allemagne avec une autonomie très forte des différents Länder).

La SICI est un lieu d'échanges et a pour objectif l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à un inspectorat plus efficace. La France ne fait pas partie des membres de la SICI.

ORGANISATION DE L'INSPECTION EN FRANCE

En France coexistent deux hiérarchies dans l'Education Nationale : une hiérarchie administrative (chefs d'établissement, recteurs) et une hiérarchie pédagogique (IGEN – IA IPR et IEN) ●. Cette distinction a pour conséquence une séparation plus marquée que dans d'autres pays entre l'administration et la pédagogie. Elle explique aussi pour une part la « méfiance » du corps enseignant envers son administration (Van-Zanten, 2004), méfiance renforcée par la redéfinition progressive des prérogatives des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique (Hassani, 2007).

L'INSPECTION

En France, le corps d'inspection se scinde en deux : il faut distinguer les Inspecteurs territoriaux qui vont voir les enseignants dans leur classe et évaluent ce qu'ils font avec les élèves (IA-IPR pour les collèges et lycées généraux, IEN pour le premier degré et les professeurs de lycée professionnel), et les Inspecteurs généraux (IGEN – IGAEN) qui font davantage des enquêtes de terrain à l'échelle des établissements, ces derniers restant les supérieurs hiérarchiques des premiers.

L'IGEN, corps créé par Napoléon en 1802, dépend directement du Ministère de l'éducation nationale. Parmi ses missions décrites sur le [site du ministère](#), on peut retenir qu'elle « **exerce des fonctions de contrôle, d'étude et d'évaluation, et formule des avis et propositions concernant le fonctionnement et l'efficacité du système d'enseignement** » et a pour mission d'une part le « *suivi permanent des enseignements, de la politique édu-*

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale
IA-IPR : Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale
IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche



cative, des services et des établissements » et d'autre part « la réalisation de missions et d'études thématiques dans les domaines de l'enseignement scolaire » qui font l'objet de rapports remis au ministre. « Elle **coordonne l'action de tous les corps d'inspection à compétence pédagogique en liaison avec les autorités académiques** ». Elle est organisée en douze groupes disciplinaires et deux groupes de spécialités (« enseignement primaire » et « établissements et vie scolaire »). L'IGEN a connu son âge d'or dans les années 1980 avec des visites sur le terrain et des discussions avec les acteurs. La mission des corps d'inspection a été redéfinie dans la loi d'orientation de 1989 (Pair, [2007](#)).

Le corps des Inspecteurs territoriaux est créé en 1964 pour répondre aux exigences de la massification scolaire, car les Inspecteurs généraux ne peuvent plus inspecter les enseignants devenus trop nombreux. Après avoir été sous la tutelle de l'IGEN, les IA-IPR travaillent sous l'autorité du recteur d'académie à partir de 1990 et perdent ainsi une partie de leur autonomie. Les IA-IPR et les IEN partagent sensiblement les [mêmes missions](#).

Dans le cadre de leurs missions, les IA-IPR : « contribuent au pilotage du système éducatif au niveau académique, assurent la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes et les établissements scolaires, évaluent les enseignements et les établissements, inspectent et conseillent les personnels enseignants du second degré, contribuent au management de ces personnels pour leur déroulement de carrière, peuvent concevoir, conduire ou évaluer le dispositif de formation continue des personnels enseignants et d'éducation, en lien avec l'Université. ».

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html>

Les IEN sont en charge de l'enseignement primaire (ils gèrent une circonscription), l'enseignement professionnel ou l'orientation. Les IA-IPR sont en charge du second degré.

Après 1990, le temps de l'inspection surveillance laisse place à plus de dialogue avec les enseignants et se tourne vers l'accompagnement, le conseil et la remédiation sans que pourtant les textes officiels ne le stipulent.

L'inspection à la française est à la fois un moyen de gestion des ressources humaines, un outil de contrôle et un dispositif d'accompagnement. Pourtant, « aucune des trois finalités officielles ne semble [...] être véritablement atteinte. Naturellement, la forme de la procédure d'évaluation revient irrémédiablement comme un facteur d'échec. La durée, la fréquence, le fait aussi que le système de notation soit contraint et le suivi quasi inexistant, rendent le contrôle assez vain, la gestion des personnels marginale et enfin l'accompagnement insuffisant » (Albanel, [2009](#)). Si ce système perdure, d'après l'auteur, c'est que tout le monde y trouve son compte (enseignants et institution) et que pour maintenir la paix sociale, il est important... que rien ne change : ce mode d'évaluation protège l'institution de son environnement ainsi que les enseignants et leur identité professionnelle.

L'évaluation des personnels mobilise beaucoup d'efforts alors même que son impact est très limité. Pour Pair, « il s'agit essentiellement de gérer les promotions à l'aide de notes, et dans un système largement automatisé. Aussi, les efforts qui lui sont consacrés n'ont-ils pas de réelle efficacité en termes de progrès, surtout dans l'enseignement secondaire, parce qu'ici encore elle n'entre pas dans une régulation ni dans une concertation » (Pair, [2007](#)). L'inspection est souvent mal vécue par les enseignants. En 1982, le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary a adopté un moratoire sur les inspections individuelles pour expérimenter des inspections d'établissements, mais malgré les tentatives diverses (et malgré l'arrivée de collectifs anti-inspections ou anti-hié-

rarchie), cette « micro-évaluation » reste la plus répandue en France, alors que la « macro-évaluation » (au niveau des établissements, des académies) est plus lacunaire et fluctue en fonction des périodes et des territoires.

L'ÉVALUATION

Les inspecteurs participent à l'évaluation du système éducatif. D'autres acteurs plus ou moins indépendants participent aussi à cette évaluation. Le ministre Xavier Darcos avait pour mission en 2007 de mettre en place un dispositif d'évaluation du système éducatif en « *quatre volets : une évaluation systématique de tous les élèves tous les ans [...] ; une évaluation régulière des enseignants sur la base des progrès et des résultats de leurs élèves, et non pas sur les méthodes qu'ils utilisent [...] ; une évaluation en profondeur des établissements, qui sera disponible pour les familles ; enfin une évaluation indépendante et régulière de l'ensemble du système éducatif* » (Pons, 2010). On veut clairement évaluer les enseignants à partir des résultats des élèves et non plus à partir des pratiques pédagogiques. La mise en place de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) en 2001 est « *l'acte de naissance d'un nouveau pilotage par les résultats des politiques éducatives nationales et locales* » (Merlin, 2008).

La DEP(P) (Direction de l'évaluation et de la prospective) et sa « science du constat chiffré » s'impose auprès du ministère à partir de 1992 au détriment de l'IGEN. Elle établit des statistiques et des rapports. Mais ces enquêtes sont-elles des évaluations ou des outils d'aide à l'évaluation ? Thélot, qui dirige la DEPP, estime que ces chiffres ont un effet miroir pour les enseignants et leur permet d'infléchir leurs pratiques (Mons & Pons, 2006). À partir de 1997 (Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale), la DEPP perd de son influence et l'évaluation est de plus en plus externalisée, ce qui conduit à la création du HCEE en 2000, puis du HCE en 2005 :

ce Conseil doit favoriser l'application du socle commun de compétences et joue aussi un rôle, assez limité cependant, dans l'évaluation du système éducatif.

Outre ces statisticiens, il existe d'autres évaluateurs « latents » pour reprendre le terme de Pons, tels les chercheurs qui par leurs travaux participent à cette évaluation, ou encore l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ou l'OCDE (Rey, 2010 ; Rey, 2011) et, depuis moins longtemps, la Cour des comptes. À l'instar d'Étienne et Gauthier, certains affirment que l'évaluation est une faiblesse du système éducatif français et qu'elle a un impact très limité en dehors des personnels d'encadrement. Ajoutons que contrairement à beaucoup de pays, elle n'est pas destinée aux usagers de l'école (élèves, parents, etc.) (Etienne et Gauthier, 2004).

Pourtant, d'après Pons, la France est un des pays qui a le plus institutionnalisé l'évaluation. L'évaluation externe reste très circonscrite dans le temps et dans l'espace (on peut penser aux expérimentations de l'académie de Lille de 1990 à 1997, ou encore aux trois vagues d'évaluation de 100 établissements qui ont eu lieu entre 1989 et 1991), mais ces expérimentations n'ont pas été généralisées par la suite. Le terme d'évaluation est souvent utilisé pour montrer qu'on réforme sans qu'il y ait en fait d'incidence majeure sur le système éducatif (Pons, 2011). Si Pons émet des doutes concernant la France, Costa et Pires (2011) estiment que la France est passée d'État éducateur à État évaluateur, comme c'est la tendance pour la plupart des pays, au premier rang desquels l'Angleterre (cf. partie 2). Broadfoot partage cette analyse concernant les deux pays. L'évaluation est toujours un moyen de contrôle des systèmes éducatifs à travers le concept de « accountability » (régulation par les résultats), concept qui, d'après Buisson-Fenet et Pons, pose problème en France : il est trop inspiré du modèle anglo-saxon. L'objectif de toutes ces évaluations est double : obtenir des



informations fiables en vue de l'évaluation d'une part et s'assurer et démontrer que l'argent est dépensé à bon escient d'autre part. L'évaluation est alors perçue comme le « *mécanisme essentiel pour à la fois contrôler et améliorer la qualité du système à tous les niveaux* » (Broadfoot, [2000](#))

Merlin plaide pour un nouveau rôle de l'IGEN afin qu'elle puisse être associée au processus d'évaluation. Il souhaite « *une mutation de l'inspection générale en un corps d'évaluateurs susceptibles de réaliser des missions d'audit à caractère systématique (...), d'aider à concevoir des indicateurs, des tableaux de bord, applicables tant à l'échelon local (...) qu'à l'échelle nationale* », d'autant que l'Inspection générale est la seule à pouvoir assurer une évaluation de ce qui se passe réellement dans les établissements scolaires ou au niveau local dans les communes. Pour l'instant, il n'y a pas de « pilotage de proximité » (Merlin, [2008](#)).

QUELS RAPPORTS AVEC LES HOMOLOGUES EUROPÉENS ?

Le corps des IA-IPR est relativement jeune (1964). Il n'a pas eu de représentation professionnelle pendant longtemps. Ce n'est qu'en 1990 qu'un décret lui donne un statut et qu'il doit organiser sa représentation syndicale (issue de ce qui tenait lieu d'*amicale des inspecteurs*) (Albanel, [2009](#)). Ce champ professionnel ne dispose pas d'une représentation autonome importante, comme on le constate au niveau international où l'inspection française n'est pas représentée.

Une autre raison de cette non-représentation peut être expliquée par le fait que les prérogatives des inspectoriats dans les différents pays ont très peu à voir avec ce qui se fait en France (Mallet, [2008](#)). Par contre, depuis 2010, des partenariats existent entre la SICI et l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale) qui forme les cadres nationaux.

TENDANCES ACTUELLES

DES TENDANCES SIMILAIRES DANS LA PLUPART DES PAYS D'EUROPE...

Les Etats-Unis se basent principalement sur les résultats des étudiants aux tests pour évaluer la qualité de l'enseignement (Ladd, [2011](#)). En Europe, la situation est moins tranchée. De Grauwe ([2008](#)) distingue quatre tendances dans les réformes en cours au niveau européen :

- améliorer l'efficacité de l'inspection en donnant plus d'autonomie à l'échelon local avec un suivi plus systématique ;
- renforcer l'évaluation interne des établissements (auto-évaluation) ;
- orienter davantage l'inspection vers l'école et le système éducatif plutôt que sur l'enseignant individuel ;
- donner un droit de regard au public sur la performance du service rendu par l'établissement : le Royaume Uni est l'exemple qui va le plus loin en ce domaine.

Les évolutions que l'on constate sont similaires ; elles prennent pour exemple ce qui s'est passé en Angleterre avec le *New Public Management* et en Écosse dans les années 1980 (pilotage par les résultats, décentralisation...). Ces nouvelles pratiques se sont étendues à l'Espagne et au Portugal, puis aux pays scandinaves et enfin aux pays de l'Est (Mallet, [2008](#) ; Merlin, [2008](#) ; Mons, [2009](#)). La France adopte timidement ce paradigme à partir de 2003, mais la forte tradition centralisatrice et jacobine tend à en limiter les effets, ce qui explique que les changements soient plus lents, notamment quand on compare avec les pays issus des régimes communistes.

L'Etat éducateur ● se caractérise par le monopole de l'éducation légitime, l'action directe sur le contenu politiquement légitime de l'enseignement et la création de bureaucraties chargées d'administrer, de gérer et de contrôler l'enseignement (Buisson-Fenet & Pons, [2011](#)). Il a connu en France son apogée sous la troisième

Il s'agit de « *modes de régulation dans lesquels des organisations d'Etat (départements et ministères, administrations et corps d'Etat, agences gouvernementales, organisations mandatées, etc.) entendent contrôler le plus possible (nous ne supposons pas qu'elles y parviennent) l'organisation, le contenu et les finalités de l'enseignement et ce, de diverses manières (production de normes, programmes scolaires, mises à disposition d'outils de gestion, etc.)*. » (Buisson-Fenet & Pons, 2011)

République du temps du ministère Ferry ; il laisse actuellement la place dans tous les pays à l'Etat évaluateur, à des degrés divers selon les situations. L'État éducateur voit son influence diminuer à partir des années 1980 par des mesures diverses telles le développement de l'autonomie des établissements scolaires, la décentralisation, la montée des évaluations externes, la diversification de l'offre scolaire, l'augmentation des formes de contrôle du travail enseignant et la promotion ou l'assouplissement du choix de l'école pour les parents.

Que les pays disposent d'inspecteurs généraux (qui dépendent du ministère de l'éducation) ou d'évaluateurs extérieurs au système éducatif, les objectifs qui leur sont assignés dans tous les cas sont les inspections d'établissements (et non les inspections d'enseignants, organisées par disciplines) faites par des évaluateurs externes (inspecteurs dépendant du ministère ou évaluateurs extérieurs) avec une auto-évaluation des établissements. La doxa dominante est que la qualité est d'abord l'affaire des établissements, ce qui explique que ces derniers aient une large autonomie budgétaire et pédagogique. L'inspection n'est là que pour vérifier la qualité du service rendu aux usagers, lesquels usagers (notamment les parents) sont parfois impliqués dans l'évaluation et peuvent avoir accès au rapport d'évaluation. Il existe donc une convergence de vue, mais « *qui ne s'établit pas autour de la spécificité française* » (Mallet, 2008).

De Grauwe reprend l'exposé réalisé par Van Bruggen en 2000 dans lequel sont listées les huit tâches quotidiennes qui incombent aux inspecteurs dans les dif-

férents pays européens (De Grauwe, 2008) :

- vérifier la conformité aux règles ;
- impulser des innovations ;
- accomplir des tâches administratives ;
- conseiller les enseignants ou chefs d'établissement ;
- évaluer ou développer les projets nationaux ;
- rapporter au ministre, au parlement et au public ;
- évaluer individuellement les écoles ;
- conseiller les autorités.

A lire le dernier rapport de l'OCDE « Regard sur l'éducation 2011 », la tendance globale dans les pays étudiés est effectivement à la responsabilisation ● des établissements, et ce à travers plusieurs mécanismes (OCDE, 2011) :

- la performance : on s'intéresse aux résultats des établissements, et non aux processus mis en œuvre. L'évaluation à travers les examens nationaux et les évaluations nationales ont pris plus d'importance ces dernières années.
- la réglementation : il s'agit des auto-évaluations faites par les établissements et des inspections externes (faites par des inspecteurs et/ou les évaluateurs externes). L'impact de ces inspections porte notamment sur la gestion de l'établissement ou encore l'évaluation des enseignants ; mais l'inspection a peu d'influence sur les finances de l'établissement ou la rémunération des personnels.
- le marché : il s'agit d'incitations financières (chèque éducation, crédits d'impôts, etc.) pour laisser le choix de l'école aux parents. Le budget « suit » les élèves lorsque ceux-ci changent d'établissement.

... MAIS AUSSI DES DISPARITÉS

Les disparités sont liées au degré de décentralisation du système éducatif. Certains pays ont un service d'inspection très centralisé (Angleterre, Nouvelle Zélande) dont la fonction principale est le contrôle des établissements, alors que d'autres ont un service très déconcentré (Chili) où l'inspection a un rôle d'appui aux établis-

« On parle de responsabilisation lorsque ceux qui se sont vu déléguer un pouvoir ou une compétence doivent rendre compte des actes qu'ils posent en vertu de ce pouvoir ou de cette compétence. » (OCDE, 2011)

« *L'état perdrait sa mission éducatrice au profit d'autres acteurs (familles, établissements scolaires autonomes, financeurs privés, etc.) mus par la satisfaction d'intérêts multiples* » (Buisson-Fenet & Pons, 2011, p. 9)



sements les plus en difficulté. Pour De Grauwe (2008), beaucoup de pays n'ont pas de réforme profonde de l'inspection mais se contentent de quelques innovations, comme en France où l'IG voit son rôle renforcé dans l'évaluation des politiques éducatives. La Finlande se singularise en ayant aboli l'évaluation externe au profit d'une évaluation uniquement interne.

Buisson-Fenet & Pons (2011) comparent la France, l'Angleterre, l'Écosse et la Suisse qui ont chacun des caractéristiques spécifiques :

- La France reste un Etat centralisé « *qui se décentralise sans pour autant toujours accompagner ce transfert de responsabilités de la mise en œuvre de nouveaux outils...* ». Les inspections sont très inégales dans le temps et l'espace. La France est un « *État néo corporatiste qui délègue de fait la définition et la mise en œuvre effective de l'action publique aux groupes professionnels qui le composent* » ;
- L'Angleterre, avec un système éducatif décentralisé a une régulation centrale par l'évaluation périodique et codifiée des établissements (état éducateur central naissant). Les inspections sont régulières et ont un pouvoir structurant : c'est un « *État évaluateur chargé de garantir la qualité du service public d'éducation ainsi que l'efficacité et la cohérence de la politique éducative nationale* » ;
- L'Écosse laisse plus de place à l'auto-évaluation et au dialogue. L'inspection est fortement formalisée, les chefs d'établissement assurent le monitoring de leurs équipes ;
- En Suisse, la priorité est donnée depuis les années 2000 à l'évaluation. C'est un Etat moniteur, ou un Etat éducateur minimum.

LES ÉVALUATIONS

Deux types principaux d'évaluation sont repérables : l'évaluation externe des établissements (aussi appelée *school-inspection*, ou encore *full-inspection*) et l'auto-évaluation. Certains pays ont re-

cours à l'une ou l'autre, mais en général, le choix est fait d'un mélange des deux.

La plupart des pays ont adopté l'évaluation externe, il s'agit notamment du Portugal (Costa & Pires, 2011) ; de l'Irlande (avec une importance de plus en plus grande laissée aux auto-évaluations) ; des Pays-Bas (intervention de l'inspection en fonction de la capacité d'innovation de l'établissement) ou encore de la France.

Quelques uns accordent de l'importance à l'auto-évaluation des établissements, mais toujours en lien avec des évaluations externes. C'est le cas notamment de l'Irlande, de l'Écosse ou encore de la Belgique. Nous verrons plus loin l'importance du lien entre ces deux types d'inspection.

Mais tous les pays n'ont pas choisi cette voie-là : le Danemark et la Norvège n'ont pas de système d'inspection complète (*full-inspections*). De même, l'Estonie après quelques années a décidé d'abandonner ce type d'inspection car les résultats escomptés n'étaient pas au rendez-vous. Le Danemark accorde toute sa confiance aux autorités locales (le système est très décentralisé) et à l'école. C'est aux municipalités qu'il revient de gérer les problèmes rencontrés dans les écoles publiques. Les inspecteurs n'interviennent que pour les écoles privées en cas de problème repéré.

Selon les pays, il peut y avoir un ou plusieurs évaluateurs externes (Eurydice, 2004). Lorsqu'il y en a plusieurs, ils peuvent intervenir sur des objets identiques (ex : Royaume-Uni avec l'Ofsted (Angleterre), l'Estyn (Pays de Galles) ou le HMIE (Écosse) et les autorités locales), mais généralement ils interviennent sur des objets différents. Lorsqu'il n'y a qu'une seule entité évaluatrice, il s'agit en général d'inspecteurs scolaires, sauf en Belgique, Allemagne, Grèce et Luxembourg.

Lorsqu'il y a plusieurs modes d'évaluation, cela « *correspond toujours à une segmentation relativement importante de*

l'évaluation des différentes activités réalisées par les établissements scolaires » (Eurydice, 2004). En général, l'inspection évalue l'enseignement et une partie de la gestion, alors que d'autres corps de personnels contrôlent des aspects plus spécifiques (la gestion financière, la sécurité, la conservation des archives, etc.) En France, pour les évaluations d'établissements, les IA-IPR et IEN évaluent les projets d'établissement (il ne s'agit pas de la même évaluation que lorsqu'ils viennent inspecter les enseignants) alors que les autorités académiques (recteurs et inspecteurs d'académie) évaluent les chefs d'établissement et l'ensemble des activités de l'établissement. La Cour des comptes régionale, quant à elle, évalue la gestion des ressources en capital et de fonctionnement.

LES INSPECTIONS D'ÉTABLISSEMENT : UNE TENDANCE LOURDE

Les inspections d'établissement se généralisent dans presque tous les pays. Ce sont des inspections externes effectuées soit par des inspecteurs qui dépendent plus ou moins du ministère de l'éducation, soit par des évaluateurs externes qui répondent à un appel d'offre du ministère.

On peut distinguer deux générations d'inspectorats : la première génération a commencé les inspections d'établissement entre 1991 et 1998. Ces inspectorats ont terminé leur lot d'inspections et se posent la question de savoir s'il faut recommencer de la même manière ou non, comme en Angleterre (OFSTED), en Irlande du Nord, aux Pays-Bas, en Flandre, au Pays de Galles, au Portugal, en République d'Irlande et en République Tchèque.

La deuxième génération a pu bénéficier de l'expérience de la première et a réalisé des inspections complètes à partir de 2003 comme en Suède, en Norvège, en Slovaquie, en Espagne, en Allemagne, en Estonie, en Suisse alémanique et en France.

Une inspection d'établissement se passe en général de la manière suivante (Van Bruggen, 2010) :

- les inspecteurs visitent une école pour avoir une idée générale de ce qui s'y passe et regarder les résultats ;
- l'inspection se fait en petits groupes ;
- la visite dure entre 2 et 5 jours en fonction de la taille de l'établissement.

Avant la visite, les inspecteurs analysent les données de l'établissement : projets, emplois du temps, rapport d'auto-évaluation, résultats, etc. Ils observent ensuite des leçons, ainsi que d'autres pans d'activités d'apprentissage, des réunions, des productions d'élèves, etc.

L'évaluation indique si l'établissement rencontre des problèmes de qualité. Les façons de procéder pour aider ces établissements varient d'un pays à l'autre. Si certains inspectorats se refusent à faire la moindre proposition, pour ne pas sortir de leur rôle, d'autres peuvent inciter, voire obliger, à adopter telle ou telle démarche. Il peut y avoir aussi des conséquences financières si la situation n'est pas redressée. Souvent, une « contre-inspection » est organisée quelques mois après la première pour vérifier que l'établissement a bien mis en place des solutions adaptées. La plupart du temps, la fréquence des inspections varie entre trois et six ans.

Ces inspections sont suivies de rapports (*full school inspection reports*) qui peuvent avoir deux fonctions : ils peuvent servir à l'amélioration de la qualité de l'éducation (« *stimulating function* ») ou à s'assurer que l'établissement gère bien ses responsabilités (« *accountability function* »). Van Bruggen distingue d'ailleurs deux types de gouvernances qui président à ces inspections complètes :

- le gouvernement est responsable du système éducatif et de la qualité de l'éducation dans toutes les écoles, sur tout le territoire. La responsabilité peut être partagée avec des les autorités locales. Dans cette décentralisation, l'inspection ne dépend pas de l'État mais est gérée au niveau local avec parfois la participation des parents ;



- le gouvernement veut la meilleure école possible (aux Pays-Bas, par exemple) et publie des exemples de bonnes pratiques. Les inspecteurs analysent, identifient les problèmes, mais ne donnent pas de conseils. Ceci implique qu'il y ait un fort lien entre le travail des autorités et tous ceux qui viennent en appui au travail des enseignants (formation, création d'outils, etc.).

Pour que ces inspections complètes soient efficaces, Van Bruggen liste quelques conditions :

- l'inspection doit avoir accès à toutes les écoles et à toutes les informations en toute transparence ;
- il faut un cadre national et standardisé définissant la qualité à l'école ;
- le rapport doit être clair et précis (avec mentions des points forts et des points faibles de l'établissement) ;
- les conclusions doivent être traitées avec sérieux et suivies d'effets. Il peut être opportun, d'après l'auteur, qu'il y ait éventuellement des conséquences pour le personnel et sur un plan financier.

Une inspection peut être favorable au changement si en plus des quatre conditions mentionnées ci-dessus, tous les partenaires jouent le jeu : l'école, les partenaires externes, les autorités locales, les parents et le gouvernement. C'est dans l'articulation entre tous ces partenaires que se joue l'amélioration de la qualité.

LES AUTRES TYPES D'INSPECTIONS

Une inspection complète demande beaucoup de temps, d'énergie et mobilise beaucoup de monde. Si en plus la volonté est d'inspecter les établissements à intervalles réguliers et rapprochés (l'idéal étant tous les trois ou quatre ans), les inspectorats sont surchargés de travail. C'est pourquoi d'autres types d'inspections complémentaires se mettent en place : les

auto-évaluations, les risk-based inspections, les inspections thématiques, etc.

Dans toute la littérature concernant l'inspection scolaire, il ressort que l'inspection individuelle reste marginale. Dans la plupart des systèmes, il n'y a pas de jugement porté sur les enseignants. L'évaluation des personnes n'est absolument pas mise en œuvre au Danemark, en Suède, en Islande, en Norvège, en Espagne, en Italie ou encore en Roumanie. Si des jugements sont posés sur l'activité des enseignants, ils sont le fait d'acteurs internes à l'établissement (souvent le chef d'établissement) et sont indépendants de l'évaluation interne, comme en Belgique flamande, au Luxembourg, en Autriche, en Lituanie ou en Hongrie. Quelques pays procèdent à une évaluation individuelle des enseignants, à la fois par le chef d'établissement et par un évaluateur externe : la Belgique francophone et germanophone, la Grèce, Malte et la France (Costa & Pires, [2011](#)).

L'auto-évaluation des établissements scolaires ou l'évaluation interne

L'évaluation interne, traditionnellement réalisée par le chef d'établissement ou l'équipe de direction, s'est ouverte depuis les années 1990 à d'autres acteurs de l'école (enseignants, administration, élèves, parents, membre de la communauté locale, etc.). Les évaluations internes, obligatoire dans la majorité des pays, peuvent être faites selon les pays par le conseil d'école (ou conseil d'administration en France pour le secondaire), des groupes créés spécifiquement ou encore des assemblées d'enseignants (Conseil des maîtres en France en primaire) (Eurydice, [2004](#)).

Mais des questions se posent concernant cette auto-évaluation : pour que cela fonctionne, il faut développer une vraie culture de l'auto-évaluation au

sein des établissements, ce qui n'est pas évident. Il est nécessaire de former les professionnels, proposer des guides ou des méthodologies. Comment s'assurer que l'auto-évaluation est pertinente ? L'école a-t-elle la capacité à voir ce qui ne va pas en son sein ? Pour certains enquêteurs, l'auto-évaluation peut aider à améliorer les performances des écoles, mais ils émettent des doutes sur le rôle que l'inspection peut jouer dans ce processus (Costa & Pires, 2011).

L'auto-évaluation est souvent utilisée en lien avec les inspections complètes. Certains inspecteurs demandent que l'auto-évaluation soit faite avant que les inspecteurs ne passent et ils s'en servent pour orienter leur inspection. Parfois, le fait de rendre obligatoire l'auto-évaluation a pour conséquence une inspection complète plus restreinte en fonction du résultat de cette auto-évaluation (République Tchèque, Irlande du Nord, Pays-Bas, Portugal, Ecosse, Pays de Galles). Dans certains pays, l'auto-évaluation sert d'indicateur de bonne gestion de l'établissement (Flandres, Espagne, Irlande, Angleterre, Suède, Slovaquie, Estonie et quelques Länder allemands).

Ryan & Telfer distinguent deux types d'auto-évaluation, selon qu'elle est imposée de manière externe avec des critères prédéfinis (self-evaluation) ou qu'elle est organisée par les membres de l'équipe qui ont défini eux-mêmes les critères (self-assessment). La deuxième option semble la plus pertinente pour améliorer la qualité de l'enseignement dans une perspective de régulation par les résultats (*accountability* en anglais, traduit par Dumay (2009) par « reddition de comptes ») (Ryan & Telfer, 2011).

Auto-évaluation et évaluation externe : le couple gagnant ?

Un consensus semble se dessiner sur l'importance de l'articulation entre l'évaluation externe et l'évaluation interne. Pour autant, les réalités sont

diverses en fonction des pays. Dans le rapport d'Eurydice (2004), il est indiqué que les évaluations externes et internes peuvent être complètement indépendantes l'une de l'autre (c'est le cas pour huit pays) ou interdépendantes l'une de l'autre, ce qui est le cas dans 16 pays parmi ceux étudiés. La plupart (dix, dont la France) utilise l'évaluation interne en partie pour pratiquer l'évaluation externe ; pour quatre pays, ces évaluations se nourrissent l'une l'autre ; et pour deux pays, l'évaluation externe est en fait une supervision de l'évaluation interne.

En Suisse, l'auto-évaluation, si elle est encouragée, doit être complétée par des évaluations externes qui apportent un regard neutre et externe et qui permet ainsi de donner plus facilement des nouvelles impulsions (Claude & Rhyn, 2008).

Risk-based inspection

Il est question d'un type d'inspection que l'on pourrait définir comme une inspection en situation critique. Devant la difficulté à traduire clairement ce terme, nous emploierons le terme anglais. Les Pays Bas sont le pays qui a le plus avancé dans cette voie.

Il s'agit de déterminer le degré de risque que la qualité attendue ne soit pas atteinte, en fonction de plusieurs critères qui peuvent varier. Une analyse de risque est faite chaque année : elle prend en compte les résultats et le contexte de l'école, ainsi que les problèmes signalés, les plaintes, etc. Si l'école réussit comme attendu, en fonction de critères préétablis, alors elle n'est pas considérée à risque. Si l'école se situe en deçà des attentes, alors elle est dite « à risque » (il peut exister différents niveaux dans cette catégorie) et une procédure d'inspection complète est mise en route pour y remédier. Dans le cas des Pays-Bas, beaucoup d'écoles ne font pas l'objet d'inspections complètes, mais toutes sont quand même régulièrement ins-



pectées à travers des inspections thématiques ou aléatoires. D'ailleurs, la loi stipule que chaque établissement doit être inspecté tous les quatre ou cinq ans. Le terme d'« inspections proportionnées » (*proportionate inspection*) est aussi utilisé pour parler de ces inspections à fréquence irrégulière en fonction des situations des établissements. On trouve ces *risk-based inspections* qui rendent l'organisation plus flexible, dans certaines régions d'Espagne, au Portugal, en Flandres et aux Pays Bas, ou encore, dans une moindre mesure en Écosse, Pays de Galles et des régions allemandes.

Certains pays hésitent à adopter ce type d'inspections car elles ont pour corolaire une diminution d'inspections complètes visant à assurer la qualité de l'éducation. Mais d'un autre côté, la charge de travail croissante qui incombe aux inspecteurs incite souvent à trouver d'autres modes d'organisation (Van Bruggen, [2010](#)).

INTERVALLE ENTRE DEUX INSPECTIONS

D'après Van Bruggen, l'intervalle optimum entre deux inspections se situe entre 3 et 4 ans. Or il apparaît difficile dans le cas de *full inspections* de repasser dans les mêmes établissements sans alourdir exagérément la charge de travail des inspecteurs. L'organisation de différents types d'inspection voit alors le jour : une inspection complète d'établissement, une inspection thématique la fois suivante, une inspection pour étudier le « risque » de l'école, ou encore des inspections visant à établir à partir d'échantillons sur le territoire nationale un état de lieux de l'éducation. L'alternance entre ces différentes inspections permet de s'assurer que chaque établissement est effectivement visité très régulièrement.

Il ne s'agit donc pas tant d'avoir une inspection d'établissement tous les

ans que de mettre en œuvre une articulation entre différents types d'inspections. Cette organisation permet d'avoir un suivi très régulier et de s'assurer de la qualité de l'éducation dans les établissements scolaires.

QUELS EFFETS ONT LES INSPECTIONS ?

DES EFFETS TRÈS LIMITÉS

L'inspection a beaucoup évolué ces vingt dernières années suite au constat de son manque d'efficacité. Qu'en est-il aujourd'hui après deux décennies de changements ? Au vu des publications sur le sujet, l'effet positif de l'inspection sur la qualité de l'éducation n'est pas clairement établi. S'il n'y a pas d'effet négatif particulier, il y a certaines conditions pour que l'inspection ait un impact positif. D'après une étude concernant les écoles primaires des Pays-Bas, l'inspection n'a que peu d'impact sur les résultats des élèves (Luginbuhl *et al.*, [2009](#)).

Une autre étude plus importante, portant sur plusieurs établissements et plusieurs pays (de Wolf & Janssens, [2007](#)) arrive aux mêmes résultats. Les enseignants et les chefs d'établissement ont en général une bonne impression de l'inspection, des changements d'attitude sont notés à la suite de l'inspection, mais pour autant cela n'influence pas positivement la réussite des élèves, les résultats pouvant même fléchir. De même, la publication des indicateurs de performances d'un établissement dans certains pays a lui aussi peu d'influence sur le choix des familles en matière d'école.

Il y a par contre des effets secondaires à l'inspection (falsification de la réalité, fraudes, bachotage, stress, etc.) qui peuvent être un frein à l'innovation et à la diversité pédagogique (De Wolf & Janssens, [2007](#)).

CONDITIONS POUR QUE L'INSPECTION AIT UN EFFET POSITIF

Pour Van Bruggen, l'amélioration est une conjonction de plusieurs facteurs dont l'inspection n'est qu'un élément, avec la formation continue, le leadership, le support de l'autorité locale, l'auto-évaluation, etc. Cela fait écho aux conclusions du rapport de l'IGAENR (Cuisinier & Berthé, [2005](#)) qui insistent sur l'importance de l'effet « politique pédagogique d'établissement » (pilote) dans l'amélioration des résultats (en pointant aussi l'impact de l'environnement socio-économique).

Une des conditions de la réussite d'une inspection réside dans la qualité du rapport d'inspection mais aussi dans la façon dont l'établissement prend en compte ce rapport. C'est donc dans l'articulation entre l'inspection, la direction, mais aussi les partenaires extérieurs et les autorités (locales ou non) que va se jouer la qualité de la démarche. Pour que l'évaluation soit efficace, il faut que les évalués soient réceptifs à l'évaluation et que l'évaluateur soit à l'écoute de l'évalué pour entendre ce qu'il peut dire (Faubert, [2009](#)).

Le rapport qui est établi doit être clair et pointer les points forts et les points faibles. Il doit être expliqué et des directives doivent être fournies, suite à quoi l'inspection se doit d'assurer un suivi (Ehren & Visscher, [2008](#)).

« Inspecting schools without follow-up and monitoring activities is probably not very effective » (Ehren & Visscher, 2008)

La fréquence idéale pour les inspections semble se situer entre trois et quatre ans, ce qui n'exclue pas, nous l'avons vu précédemment, des ins-

pections particulières, de moindre envergure ou plus ciblée entre temps.

Un consensus se dessine pour élargir le spectre de l'inspection à d'autres acteurs qui gravitent autour de l'école (partenaires divers, associations, parents, environnement local, ...). De même, d'autres types d'évaluations peuvent être envisagés : visites par les pairs, association de partenaires.

L'exemple flamand semble prometteur : chaque école est inspectée sur une journée. L'inspection fait une estimation du « risque » et si l'école est à risque, alors une inspection en profondeur est réalisée. Si le risque reste relativement faible, deux ou trois aspects sont sélectionnés et l'inspection revient après quelques mois.

Même si la tendance n'est pas à l'inspection individuelle, il ne faut pas éluder d'après Van Bruggen la question des enseignants repérés comme « mauvais » ou « pas assez bons », pour que l'inspection prenne à bras le corps le problème des enseignants qui sont en difficulté. Cela signifierait accepter que les inspecteurs émettent des jugements sur les enseignants et les chefs d'établissement individuellement à l'instar de ce qui se fait en Irlande et aux Pays de Galles, même lorsqu'il s'agit d'inspections d'établissement.

Dans tous les cas de figure, un accompagnement semble nécessaire (formation, ...) pour que l'évaluation, ou les évaluations soient prises en compte et nourrissent la réflexion de toutes les parties concernées.



BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Albanel Xavier (2009). *Le travail d'évaluation : L'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octares Editions.
- Bottin Yves (2004). *Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Broadfoot Patricia (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur ». *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n° 1, p. 43-55.
- Buisson-Fenet Hélène & Pons Xavier (2011). *Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse : Vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe*. Créteil : Larcotec.
- Claude Armand & Rhyne Heinz (2008). *Evaluation et qualité de l'école*. Berne : CDIP.
- Costa Estela & Pires Ana Márcia (2011). « The role of the European inspections in the European educational space—echoes from Portugal regarding the assessment of schools ». *Research in Higher Education Journal*, n° 13, p. 1-10.
- Cuisinier Jean-François & Berthé Thierry (2005). *Synthèse nationale des visites d'E.P.L.E. effectuées en 2004-2005 : Une analyse des facteurs de la performance scolaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n° 2005-105.
- De Grauwe Anton (2006). *L'Etat et l'inspection scolaire : Analyse des relations et modèles d'action*. Thèse. Paris : Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- De Grauwe Anton (2008). « Inspection scolaire ». In van Zanten Agnès (dir). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- de Wolf Inge F. & Janssens Frans J. G. (2007). « Effects and side effects of inspections and accountability in education : An overview of empirical studies ». *Oxford Review of Education*, vol. 33, n° 3, p. 379.
- Dumay Xavier (2009). « Evaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 76.
- Ehren M. C. M. & Visscher A. J. (2008). « The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, n° 2, p. 205-227.
- OFSTED (2009). *Twelve outstanding secondary schools - Excelling against the odds*. Londres : OFSTED.
- Etienne Jean & Gauthier Roger-François (2004). *L'évaluation des collèges et des lycées en France : Bilan critique et perspectives en 2004*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n° 2004-118.
- Eurydice (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education*. Bruxelles : Commission européenne.
- Faubert Violaine (2009). *School Evaluation : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OCDE, n° 42.
- Hassani Mohammad (2007). *Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants*. Thèse. Dijon : Université de Bourgogne.
- Ladd Helen F. (2011). « Education Inspectorate Systems in New Zealand and the Netherlands ». *Education Finance and Policy*, vol. 5, n° 3, p. 378-392.

- Luginbuhl Rob, Webbink Dinand & de Wolf Inge (2009). « Do Inspections Improve Primary School Performance? ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31, n° 3, p. 221-237.
- Mallet Françoise (2008). « La France et l'Europe - Retour d'Edimbourg ... ». *L'inspection générale à l'heure des changements*, n° 5, p. 20-25.
- Merlin Christian (2008). « Réforme de l'État et mutation de l'inspection générale de l'Éducation nationale ». *L'inspection générale à l'heure des changements*, n° 5, p. 4-14.
- Meuret Denis (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France / Etats-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Mons Nathalie (2009). « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 99-138.
- Mons Nathalie & Pons Xavier (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : Une analyse comparative*. Neuchâtel : IRDP éditeur.
- OCDE (2011). « Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE ».
- OFSTED (2011). *Framework for the inspection of maintained schools in England from September 2009*. Manchester : OFSTED.
- OFSTED (2009). *Twelve outstanding secondary schools - Excelling against the odds*. Londres : OFSTED
- Pair Claude (2007). « Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France ». In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP.
- Pelletier Guy (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Pons Xavier (2010). *Évaluer l'action éducative*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Pons Xavier (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Rey Olivier (2010). « Use of external assessments and the impact on education systems ». In Stoney Sheila M. (dir.). *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe*. Slough : NFER.
- Rey Olivier (2011). « PISA : Ce que l'on en sait, ce que l'on en fait ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 66, p. 18.
- Rocquet Jean-Pol (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ryan Thomas G. & Telfer Leslie (2011). « A review of (elementary) school self-assessment processes : Ontario and beyond ». *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 3, n° 3, p. 171-191.
- Standaert Roger (2001). *Inspectorates of education in Europe : A critical analysis*. Leuven : ACCO.
- van Bruggen Johan C. (2010). « The role of school inspection in ensuring quality in education : Past, present and future ». In Stoney Sheila M. (dir.). *Beyond Lisbon 2010 : perspectives from research and development for education policy in Europe*. Slough : NFER.
- van Zanten Agnès (2004). *Les politiques de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- van Zanten Agnès (2008). « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 69-92.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Thibert Rémi (2011). « *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°67, novembre.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=67&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● *Pisa, ce que l'on en sait, ce que l'on en fait*

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=66&lang=fr>

● *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages* <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=65&lang=fr>

● *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=64&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 61 00
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45