REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

**Revue française de pédagogie**
Recherches en éducation

**157 | octobre-décembre 2006**
**PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques**

# La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS

*The social construction of school inspector judgment: definition of the teacher's job through the analysis of inspector reports in physical education*

*La construcción social del juicio inspectoral : la definición del oficio de docente vista a través de un análisis de los informes de inspección en EPS*

*Die soziale Herstellung der Beurteilung der Inspektoren : die Definition des Lehrerberufs durch eine Analyse von Inspektionsberichten im Unterrichtsfach Sport*

**Marie-Paule Poggi, Nathalie Wallian et Mathilde Musard**

OpenEdition Journals

**Édition électronique**
URL : http://journals.openedition.org/rfp/453
DOI : 10.4000/rfp.453
ISSN : 2105-2913

**Éditeur**
ENS Éditions

**Édition imprimée**
Date de publication : 1 décembre 2006
Pagination : 131-145
ISBN : 978-2-7342-1075-7
ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**
Marie-Paule Poggi, Nathalie Wallian et Mathilde Musard, « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 26 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/453 ; DOI : 10.4000/rfp.453

© tous droits réservés

# La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS

*Marie-Paule Poggi, Nathalie Wallian, Mathilde Musard*

*Nous faisons l'hypothèse que le jugement inspectoral ne répond pas seulement à des normes pédagogiques et didactiques mais qu'il se construit également à partir de contraintes sociales telles que le type de public scolaire et les caractéristiques socio-culturelles des enseignants. L'analyse de contenu de cent-onze rapports d'inspection nous permet d'examiner la nature des modèles d'intervention valorisés par l'institution. Le discours inspectoral tend à uniformiser ses attentes en invoquant des principes généraux prônant principalement le recours aux méthodes actives et à un traitement différencié des élèves. Cependant, ces exigences se font plus pressantes en établissements défavorisés, auprès des femmes et des jeunes enseignants. Par ailleurs, on ne sait rien de ce que les élèves apprennent au cours d'une leçon. En ignorant les pratiques réelles des élèves, l'inspecteur ne se prive-t-il pas d'une dimension essentielle à l'évaluation : l'efficacité de l'enseignement ?*

**Descripteurs (TEE) :** conduite de la classe, éducation physique, expérience de l'enseignement, inspection, programme d'études.

## INTRODUCTION

Au-delà d'une obligation purement administrative, l'inspection tend à constituer un acte d'évaluation et de formation. Cette triple caractéristique fait d'elle un révélateur intéressant des conceptions en Éducation physique et sportive (EPS) et des différentes facettes constitutives de l'activité enseignante dans cette discipline. Notre recherche s'est organisée selon une double perspective : d'une part, participer à l'analyse des pratiques enseignantes à partir d'une entrée toute particulière, celle du discours institutionnel et, d'autre part, approcher les processus de construction sociale du jugement inspectoral. L'objectif poursuivi est donc de s'intéresser à une forme, parmi d'autres, de description et d'évaluation des pratiques enseignantes. Cette évaluation légitime ces pratiques ou au contraire les exclue du champ des pratiques reconnues. Le contenu des rapports d'inspection constitue alors une trace intéressante à analyser.

Reprenons les deux pistes de réflexion évoquées et tout d'abord celle relative à l'analyse des pratiques enseignantes. On peut dire que par leur dimension à la fois descriptive, évaluative et prescriptive, ces rapports nous informent sur le point de vue des inspecteurs à propos des activités concrètement mises en œuvre par l'enseignant dans sa classe. Ils sont également révélateurs des exigences officielles en provenance de l'institution ainsi que des processus sous-jacents aux pratiques enseignantes (1) tout au moins tels que les inspecteurs les définissent. A ce titre, ils se situent à l'articulation entre *curriculum* réel, *curriculum* formel et *curriculum* caché (Perrenoud, 1984). Leur analyse constitue une entrée possible parmi d'autres dans l'étude des pratiques enseignantes. En fonction d'informations puisées dans ce qui fait la réalité d'une classe pour l'inspecteur, celui-ci déroule un récit à la fois descriptif, explicatif et compréhensif de l'activité des élèves et du mode d'intervention de l'enseignant. Bien entendu, ce regard n'est pas neutre socialement puisqu'il émane d'un acteur qui, comme le précise le rapport Monteil (1999), joue un rôle d'« évaluateur pédagogique » et de « cadre, vecteur des politiques académiques, déclinées à partir des orientations nationales ». Ce « porte parole autorisé » (Bourdieu, 1982), du fait de son statut particulier, est en droit de définir « l'usage pédagogique » légitime (Voluzan, 1975).

Au-delà de notre analyse descriptive et compréhensive des pratiques à partir du discours institutionnel, cette recherche s'est également donnée pour objet d'approcher les processus de construction sociale du jugement inspectoral. Nous faisons l'hypothèse que ce jugement ne répond pas seulement à des normes pédagogiques et didactiques mais qu'il se construit également à partir de contraintes sociales telles que le type de public scolaire, les caractéristiques socio-culturelles des enseignants ou encore le cadre de référence personnel des inspecteurs (2). Notons toutefois que les variations liées au profil des inspecteurs n'ont pas été étudiées dans le cadre de ce travail compte tenu des caractéristiques de notre échantillon mais elles mériteraient sans doute qu'on y porte une attention particulière. En effet, si l'inspecteur reste le représentant mandaté par l'institution, il n'en demeure pas moins un acteur disposant d'une marge d'interprétation et d'appropriation des normes officielles au regard à la fois des caractéristiques locales d'enseignement (projet d'établissement, projet pédagogique EPS) mais également de ses orientations et valeurs personnelles.

## CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie du *curriculum* (Forquin, 1989 ; Young, 1971), qui étudie les mécanismes par lesquels le savoir est sélectionné, organisé et évalué dans les établissements scolaires. Comme le souligne D. Lawton, cité par J.-C. Forquin, le *curriculum* désigne « les sélections faites par les écoles au sein de la culture, il détermine la façon dont les priorités sont décidées et mises en pratique ». Cette définition nous guidera tout au long de notre exposé. Plus précisément ici, il s'agit d'identifier la nature des savoirs et des compétences promus au statut de culture légitime en EPS en nous appuyant sur le discours d'un acteur clé de l'institution.

Plus globalement, ce projet est lié aux recherches en sociologie de l'éducation qui s'intéressent au poids de variables sociologiques externes telles que les caractéristiques socioculturelles des enseignants et des élèves et à leur influence sur la détermination des contenus, l'orientation des démarches pédagogiques ou encore la définition du métier. Pour résumer, nous nous interrogerons sur la nature des modèles pédagogiques et didactiques valorisés, préconisés, prescrits et/ou, au contraire rejetés (proscrits) par les inspecteurs. Les différents axes de la problématique s'articulent autour de quatre éléments :

1) Quels jugements, constitués en norme pédagogique officielle, les inspecteurs portent-ils sur l'élève et ses activités en EPS mais également sur le travail de l'enseignant en situation d'intervention (3) ? Au fond, quels sont les modèles didactiques et pédagogiques valorisés par l'institution qui vont constituer en quelque sorte cet « usage pédagogique légitime » ?

2) De quelle façon la composition sociale des publics scolaires ainsi que les caractéristiques socioculturelles des enseignants pèsent-elles sur la définition de ce modèle pédagogique ?

3) Quels sont les modèles produits localement ? La question qui se pose ici est celle de la fabrication opérée localement par l'inspection d'une partie des normes pédagogiques dans un contexte de décentralisation où les initiatives engagées précisément par le local sont massivement encouragées. Quel est le rôle des principaux acteurs locaux que sont inspecteurs et enseignants, dans la fabrication du pédagogique ? Plus globalement, il s'agit d'étudier la façon dont s'opère la mise en œuvre locale de la politique éducative nationalement définie ou comme le souligne A. Henriot-van Zanten (1990), d'analyser

les « processus de réappropriation des directives nationales par des groupes locaux ».

4) Quelle contribution spécifique, une différenciation des modèles pédagogiques et didactiques valorisés par l'institution, apporte-t-elle aux processus d'inégalité entre les élèves ? Mais ce dernier versant est peu exploré dans ce travail.

Nous ferons donc l'hypothèse que les rapports d'inspection diffusent des modèles d'intervention qui varient selon le cadre de référence des inspecteurs, le lieu d'implantation des établissements scolaires et le profil socioculturel des enseignants. Nous voulons mettre en rapport l'analyse de contenu des rapports d'inspection avec des données externes telles la tonalité sociale dominante du public scolaire et les caractéristiques socioculturelles des enseignants. Nous interrogerons ce discours local au regard de l'esprit du discours national afin de repérer des décalages ou des proximités entre des prescriptions ministérielles prônant la transmission d'une culture commune, d'un « socle commun de connaissances » et un discours local particulier contraint de s'adapter. On peut craindre que ces ajustements aux caractéristiques locales d'enseignement soient producteurs d'inégalités ou du moins participent au creusement des inégalités déjà existantes entre les établissements scolaires. Le local sera ici étroitement associé à la notion de contexte (4) dans lequel l'activité de l'inspecteur s'exerce, contexte constitué par un ensemble de contraintes liées aux caractéristiques propres du milieu étudié : celles des établissements, des enseignants et des inspecteurs. Nous pourrons ainsi observer l'influence de ces phénomènes contextuels sur la définition des profils d'intervention attendus par les inspecteurs.

## DES RAPPORTS D'INSPECTION : DE QUOI S'AGIT-IL ?

Selon les travaux des spécialistes de l'analyse du discours, les rapports d'inspection peuvent entrer dans la catégorie des « discours contraints » par opposition aux interactions orales spontanées (Maingueneau, 1998). Ils ont pour caractéristique d'être soumis à des « routines » ou des normes, ils se déroulent selon des modèles stabilisés qui obéissent à des contraintes fortes qui ne peuvent que légèrement évoluer. Notre *corpus* répond à ces règles de production qui rendent les données relativement homogènes. Les inspecteurs concernés se sont fixés localement un certain nombre de règles dans la limite des contraintes institutionnelles qui s'imposent à eux. De fait, la trame générale suivie est toujours la même. Trois parties composent les rapports :

- l'introduction précise en quelques lignes le choix de l'activité physique support, le moment dans le cycle, le descriptif des différents temps de la leçon ;
- le corps du rapport, partie la plus conséquente, consiste en une analyse critique de la leçon constituée d'une suite d'assertions positives, négatives et prescriptives ;
- enfin, en quelques lignes, la conclusion dresse un portrait de l'enseignant à partir de ses caractéristiques personnelles et professionnelles : son investissement dans la vie de l'établissement et hors établissement, son parcours personnel, ses projets, ses difficultés personnelles, etc.

Au-delà de cet aspect purement formel, le rapport d'inspection constitue un rite social particulier que nous ne pouvons comprendre qu'en examinant de plus près les conditions sociales de sa production. En effet, il s'impose comme un discours d'institution c'est-à-dire comme « la parole officielle du porte parole autorisé s'exprimant en situation solennelle ». Comme tout « discours d'autorité » produit par un « porte parole autorisé », il n'est en mesure de « définir l'usage légitime que parce qu'il est prononcé par une personne légitime, en situation légitime et dans les formes légitimes » (Bourdieu, 1982) et qu'il est reconnu comme tel par ses récepteurs. Sa puissance performative se mesurera sans doute à l'aune de cette reconnaissance qui variera selon l'âge, le statut ou encore le grade de l'enseignant.

Enfin, d'un point de vue pédagogique, ces rapports se trouvent à l'interface entre *curriculum* formel et *curriculum* réel. L'inspecteur se livre à une interprétation de la réalité, produit à la fois de son système de valeurs et des contraintes institutionnelles qui pèsent sur lui. Son discours ne révèle qu'une image déformée de ce qui fait le quotidien de la classe en EPS. Ne sont retenus que quelques traits « idéal-typiques » (Weber, 1971) constitutifs du profil d'intervention de l'enseignant. Il ne s'agit en aucun cas d'un compte rendu fidèle et exhaustif des événements constitutifs d'une séance d'EPS.

Finalement, comme le souligne Plaisance (1986), ils constituent « une sorte de procès-verbal de l'usage pédagogique et même un modèle pédagogique, à la fois sous forme de description et de formulation de jugements et de conseils ». Leur contenu devrait nous renseigner sur la conception des savoirs à transmettre en EPS, sur la nature des changements à produire

chez l'élève et chez l'enseignant, bref, sur la façon de concevoir le métier d'enseignant. Pour résumer, on peut dire que ces rapports sont révélateurs des modèles pédagogiques et didactiques prônés par l'institution sous la forme de descriptions, de jugements critiques (positifs ou négatifs) et de prescriptions.

## MÉTHODOLOGIE

Notre corpus est constitué de cent onze rapports d'inspection rédigés par deux inspecteurs hommes issus d'une même académie. Les enseignants, cinquante femmes et soixante et un hommes, exercent tous en collège. Le *corpus* est homogène du point de vue du niveau de *cursus* considéré.

La majorité des inspectés est composée de certifié(e)s, 78,4 %, pour 8,1 % d'agrégés ou biadmissibles et 13,5 % de chargés d'enseignement, maîtres auxiliaires ou PEGC. On trouve à peu près à parts égales des enseignants en début, milieu et fin de carrière, respectivement 27,9 %, 29,7 % et 35,1 % (5). L'athlétisme et la gymnastique ainsi que les sports collectifs constituent la part la plus importante des activités physiques enseignées (6). Enfin, l'échantillon compte à peu près autant d'établissements favorisés, 42,3 %, que défavorisés, 45,9 % (7).

Nous avons soumis ces rapports à une analyse de contenu visant à repérer la nature des modèles pédagogiques et didactiques valorisés par l'institution et donc produits par l'école. L'ensemble du *corpus* a été traité à partir d'une analyse quantitative (comptage du nombre de jugements neutres, favorables, défavorables et prescriptifs) ainsi que d'une analyse de contenu thématique plus qualitative.

### Procédures de dépouillement

Nous avons opté pour une analyse thématique telle qu'a pu la définir L. Bardin (1983). Les thèmes sont considérés comme des « noyaux de sens », des « unités de signification complexes, de longueur variable » (*Ibid.*). Le parti pris pour mettre en œuvre cette analyse est donc d'ordre sémantique et non lexical. C'est bien le sens et non la forme qui a organisé le découpage des textes. Les unités d'enregistrement sont repérées à partir de mots ou de groupes de mots. On peut trouver dans une phrase un même thème répété deux fois, il sera alors comptabilisé deux fois. La phrase sert d'unité de contexte, on dénombrera en son sein le nombre de thèmes présents. Les pourcentages ont été calculés en rapportant le nombre de jugements étudiés sur le nombre total de jugements. Nous avons procédé à un relevé exhaustif de toutes les expressions constitutives du jugement inspectoral. Ces dernières ont été traitées à l'aide de deux grilles.

Pour chaque sous-catégorie, nous avons distingué : ce qui est dévalorisé, valorisé, prescrit.

La première (grille 1), de type plutôt quantitatif, a permis de classer les discours en fonction de leur orientation : neutre, approbative, critique ou encore prescriptive. La seconde (grille 2), à orientation qualitative, a permis de préciser l'objet sur lequel portaient ces différents types de jugements (la prise en compte des élèves, les qualités personnelles de l'enseignant, la gestion et l'organisation, etc.) que nous avons associée à une orientation du jugement de type critique, positive ou prescriptive. Ces informations qualitatives et quantitatives sur la nature du jugement inspectoral ont été mises en relation avec différentes variables indépendantes classiques telles que :

Grille 1. – **Orientations des jugements portés par l'inspecteur**

| Type de *curriculum* | Contenu | Orientation | Appellation |
|---|---|---|---|
| *curriculum* réel décrit/jugé | **ce qui se fait** (constat sans engagement) | neutre | **jugements assertifs neutres** |
| | **ce qui est bien fait** | approbative | **jugements assertifs favorables** |
| | **ce qu'il aurait fallu faire, ce qui est mal fait** | critique | **jugements assertifs défavorables** |
| *curriculum* prescrit | **ce qu'il faudrait faire ou ne pas faire** | pratique | **édictions pratiques** |

Grille 2. – **Objets du discours inspectoral (des illustrations se trouvent en annexe I)**

| Catégories | Sous-catégories |
|---|---|
| Prise en compte des élèves | – diversifier les itinéraires d'apprentissage, prendre en compte les caractéristiques des élèves ;<br>– observer les élèves, contrôler les acquis ;<br>– faire participer les élèves aux apprentissages ;<br>– développer le temps de pratique |
| Qualités personnelles | – caractéristiques morales, affectives et relationnelles ;<br>– caractéristiques intellectuelles ;<br>– caractéristiques professionnelles et institutionnelles |
| Gestion/organisation Communication/outils | – maîtrise des aspects gestionnaires et organisationnels (gestion du temps, de l'espace, répartition des rôles, rotation dans les ateliers) ;<br>– la communication et les outils (passation des consignes, gestion de la sécurité, *media* utilisés, etc.) |
| Savoirs et culture | – connaissances, savoirs, compétences ;<br>– valeurs et attitudes |
| Recours au *curriculum* formel | – conformité aux programmes officiels, respect de la sécurité, devoir d'évaluation, etc. |
| Analyse de sa pratique | – conception, planification ;<br>– capacité à analyser son action, à exploiter les bilans |
| Analyse des Activités physiques sportives artistiques (APSA) | – respect de la logique de l'APSA |
| Activité des élèves | – activités des élèves liées à l'apprentissage de savoirs et savoir faire ;<br>– attitudes et comportements des élèves |

- la tonalité sociale dominante du collège établie à partir des statistiques sur la répartition en catégories socioprofessionnelles des élèves, nous avons classé les établissements en tenant compte de l'écart entre les statistiques d'établissement et la moyenne académique ;
- le sexe, le grade et l'échelon de l'enseignant concerné.

## RÉSULTATS

### La direction des jugements : neutre, favorable, défavorable ou prescriptive

Les jugements favorables dominent (50,9 %), on compte environ un quart de discours prescriptifs (26,1 %) et un peu plus de 10 % de déclarations défavorables. Globalement, les compétences professionnelles des enseignants sont reconnues positivement. La volonté d'encouragement parait manifeste. L'inspection veut clairement s'inscrire dans une démarche formative plus que sommative. L'intervention de l'inspecteur vise à aider, encourager et guider l'intervenant. La dimension prescriptive est également privilégiée avec 26 % des jugements qui y sont consacrés. L'inspection répond là à une de ses missions traditionnelles consistant à orienter et guider les pratiques. Finalement, deux logiques animent les inspecteurs : l'encouragement et l'aide à la décision.

### L'objet des jugements : la prise en compte des élèves, l'activité des élèves, les caractéristiques personnelles des enseignants, les instructions officielles, l'analyse de sa propre pratique…

Près d'un tiers des discours concerne la prise en compte des élèves par les enseignants, quelle que soit l'orientation des déclarations (positive, néga-

tive ou prescriptive) ; la préoccupation principale concerne donc la place occupée par les élèves dans la démarche d'enseignement. Dans ce domaine, trois sous thèmes sont tout particulièrement évoqués avec insistance :

1) diversifier les itinéraires d'apprentissage, prendre en compte les caractéristiques des élèves et viser la réussite de tous (14,1 %) ;

2) observer les élèves, contrôler les acquis : réaliser des bilans, organiser la connaissance des résultats (6,6 %) ;

3) faire participer les élèves aux apprentissages (5,2 %) ;

4) et, plus secondairement, développer le temps de pratique : favoriser l'activité de tous les élèves, mettre rapidement les élèves en activité, engagement

Tableau I. – **L'objet des jugements quelle que soit l'orientation du discours**

| | Effectif | % |
|---|---|---|
| **Prise en compte des élèves** | **775,0** | **29,2** |
| diversifier les itinéraires d'apprentissage, prendre en compte les caractéristiques des élèves | 374,0 | 14,1 |
| observer les élèves, contrôler les acquis | 175,0 | 6,6 |
| faire participer les élèves aux apprentissages | 138,0 | 5,2 |
| développer le temps de pratique | 88,0 | 3,3 |
| **Caractéristiques des enseignants** | **647,0** | **24,4** |
| caractéristiques morales, affectives et relationnelles | 245,0 | 9,2 |
| caractéristiques intellectuelles | 69,0 | 2,6 |
| caractéristiques professionnelles et institutionnelles | 333,0 | 12,5 |
| ***Gestion/organisation, communication/outils*** | **529,0** | **19,9** |
| maîtrise des aspects gestionnaires et organisationnels | 366,0 | 13,8 |
| la communication et les outils | 163,0 | 6,1 |
| **Savoirs et culture** | **117,0** | **4,4** |
| connaissances, savoirs, compétences | 96,0 | 3,6 |
| valeurs et attitudes | 21,0 | 0,8 |
| ***Recours au* curriculum *formel*** | **22,0** | **0,8** |
| **Analyse de sa pratique** | **385,0** | **14,5** |
| conception, planification | 271,0 | 10,2 |
| capacité à analyser son action, à exploiter les bilans | 75,0 | 2,8 |
| autre | 39,0 | 1,5 |
| **Analyse des APSA** | **47,0** | **1,8** |
| **Activité des élèves** | **134,0** | **5,0** |
| activité des élèves liées à l'apprentissage de savoirs et savoir-faire | 75,0 | 2,8 |
| attitudes et comportements des élèves | 59,0 | 2,2 |
| *Ensemble* | **2 656,0** | **100,0** |

Tableau IIa. – **L'objet des jugements selon l'orientation du discours**

| Ce qui est valorisé | | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Caractéristiques des enseignants | 574 | 39,3 |
| Prise en compte des élèves | 250 | 17,1 |
| Gestion/organisation, communication/outil | 250 | 17,1 |
| Analyse de sa pratique | 244 | 16,7 |
| Activité des élèves | 80 | 5,5 |
| Analyse des APSA | 36 | 2,5 |
| Savoirs et culture | 17 | 1,2 |
| Recours au *curriculum* formel | 8 | 0,5 |
| | 1 459,0 | 100,0 |

Tableau IIb. – **L'objet des jugements selon l'orientation du discours**

| Ce qui est dévalorisé | | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Prise en compte des élèves | 131 | 35,6 |
| Gestion/organisation, communication/outil | 75 | 20,4 |
| Analyse de la pratique | 73 | 19,8 |
| Caractéristiques des enseignants | 38 | 10,3 |
| Activité des élèves | 26 | 7,1 |
| Savoirs et culture | 19 | 5,2 |
| Recours au *curriculum* formel | 4 | 1,1 |
| Analyse des APSA | 2 | 0,5 |
| | 368,0 | 100,0 |

Tableau IIc. – **L'objet des jugements selon l'orientation du discours**

| Ce qui est prescrit | | |
|---|---|---|
| | N | % |
| Prise en compte des élèves | 394 | 47,5 |
| Gestion/organisation, communication/outil | 204 | 24,6 |
| Savoirs et culture | 81 | 9,8 |
| Analyse de la pratique | 68 | 8,2 |
| Caractéristiques des enseignants | 35 | 4,2 |
| Activité des élèves | 28 | 3,4 |
| Recours au *curriculum* formel | 10 | 1,2 |
| Analyse des APSA | 9 | 1,1 |
| | 829,0 | 100,0 |

moteur des élèves, donner du temps aux apprentissage, veiller à ce que les élèves s'exercent suffisamment, etc. (3,3 %).

Trois autres thèmes font également l'objet de toute l'attention des inspecteurs : les caractéristiques des enseignants, l'organisation et la communication dans la classe, l'analyse de sa pratique professionnelle. En revanche, quatre catégories sont quasiment exclues du discours inspectoral : l'activité des élèves, les savoirs et la culture, l'analyse des APSA, le recours au *curriculum* formel. Le discours des inspecteurs ne balaie donc pas l'ensemble des questions liées à l'intervention en EPS mais, au contraire, reste ciblé sur des préoccupations particulières dont les savoirs et l'activité réelle des élèves semblent exclus.

L'analyse de l'orientation des jugements permet de repérer les pôles de centration des inspecteurs. Les réserves et les critiques concernent principalement les difficultés des enseignants à prendre en compte les caractéristiques de leurs élèves (35,6 % des discours critiques) et plus précisément leur incapacité à diversifier les itinéraires d'apprentissages (20,1 % des discours critiques contre 3 % pour « développer le temps de pratique », 9,5 % pour « observer les élèves des élèves » et 3,2 % pour « faire participer les élèves aux apprentissages »). Logiquement, c'est également ce domaine qui est visé en premier par les prescriptions. Les discours laudateurs visent d'abord les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant, ensuite sa démarche pédagogique et en troisième lieu ses capacités plus techniques de gestion de la classe et de communication des informations.

**Ces résultats appellent quatre commentaires**

1) Premièrement, une minorité de rapports s'attache à l'activité réelle des élèves en situation, aux savoirs

en jeu et à l'analyse de l'APSA. L'inspection concerne d'abord et surtout l'enseignant. Nos résultats convergent avec ceux de A. Si Moussa (2000) qui notait à propos de rapports établis dans le premier degré que « l'observation de l'inspecteur porte davantage sur la façon dont le maître enseigne que sur la manière dont les élèves se comportent et apprennent ». Dans notre *corpus*, la tendance est similaire, puisqu'on trouve peu d'informations sur ce qui est réellement acquis par les élèves, sur les stratégies mises en œuvre par ces derniers pour apprendre ou encore sur les attitudes et comportements manifestés en classe. Pourtant, près de la moitié des discours prescriptifs (47,5 %) adressés aux enseignants incite à davantage d'efficacité dans ce domaine (faire participer les élèves aux apprentissages, diversifier les itinéraires d'apprentissage, etc.). Les stratégies d'intervention se trouvent au cœur du dispositif d'analyse des pratiques au détriment d'une analyse des stratégies d'apprentissage développées par les élèves (5 % des discours). Les rapports d'inspection se montrent également extrêmement discrets sur le type et/ou le niveau de savoirs et de compétences acquis ou non acquis voire en cours d'acquisition chez les élèves (4,4 % des discours). Les enseignants sont ainsi dépourvus de précieuses informations utiles à la régulation de leurs pratiques d'intervention. Ce constat est sans doute inhérent à la spécificité des pratiques d'observation et d'évaluation en EPS. Le caractère éphémère des réponses des élèves prive inspecteurs et enseignants d'une trace tangible, à l'instar des autres disciplines d'enseignement, sur laquelle le discours des uns et des autres pourrait s'appuyer à l'issue de la leçon. Il faut saisir en situation des informations sur la motricité des élèves et apprécier dans l'instant des productions motrices furtives et évolutives, impossibles à réitérer à l'identique, sauf recours, logistiquement lourd, à la vidéo. Un retour en arrière, une relecture *a posteriori* des productions des élèves appuyée sur des preuves effectives s'avèrent donc difficiles. Par ailleurs la liberté de mouvement, constitutive de l'activité des élèves en cours d'EPS, donne à voir une pluralité de mises en forme de cette activité aussi bien au niveau de la gestion de l'espace que des formes de groupement qui rendent plus complexe qu'ailleurs l'observation menée par l'inspecteur.

2) Dans un second point, on note une tendance à la personnalisation des jugements. 39,3 % des discours laudateurs valorisent les caractéristiques personnelles des enseignants : sur ces 39,3 %, on compte 15,1 % de caractéristiques morales, affectives et relationnelles (ambition, bonne volonté, simplicité, naturel, qualités humaines, etc.), 4,4 % de caractéristiques intellectuelles (inventif, réfléchi, rigoureux) et 19,8 % de caractéristiques professionnelles (maîtrise professionnelle, expertise pédagogique, acteur de la vie scolaire de premier ordre). Les traits de personnalité sont ainsi amalgamés aux compétences professionnelles. Le rapport Monteil (1999) fait état de ce phénomène de psychologisation qu'il qualifie « d'extrapolations abusives attachées à l'évaluation », extrapolations qui ne « recouvrent aucune réalité scientifique » et qui « ne rendent pas compte d'une connaissance effective des pratiques ». On note que le recours à ce type d'arguments est principalement utilisé à des fins d'encouragement, il ne représente que 7 % des discours critiques qui ne concernent, dans ce cas, que les caractéristiques professionnelles et non strictement personnelles.

3) Troisièmement, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, l'exigence de conformité des pratiques aux prescriptions officielles n'est évoquée qu'à la marge (moins de 1 % des jugements). Le rappel des directives institutionnelles n'est pas utilisé comme argument d'autorité, de contrainte ou de rappel à l'ordre. L'obligation de conformité aux programmes officiels, le respect de la sécurité, ou encore le devoir d'évaluation ne sont que timidement rappelés. En fait c'est plutôt l'esprit ou l'orientation générale des textes officiels qui transparaît en filigrane dans le contenu des discours critiques et notamment le principe qui vise à placer l'élève au centre du dispositif éducatif.

4) Enfin, les discours critiques déplorent principalement le manque de prise en compte des élèves (35,7 %), puis les difficultés de gestion et de communication (30,6 %) ainsi que les résistances ou les incapacités à analyser sa propre pratique (26,5 %). Finalement, la norme pédagogique prônée se décline en trois principes qui se trouvent en continuité avec le discours officiel national :

- diversifier, prendre en compte les caractéristiques des élèves ;
- observer les élèves et contrôler leurs acquis ;
- faire participer les élèves à leurs apprentissages.

En revanche on est peu renseigné sur ce qu'ont réellement appris les élèves.

Cette orientation s'inscrit pleinement dans l'esprit des textes officiels qui incitent à « prendre en compte des élèves différents dans un collège pour tous » ou encore à « diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguiser l'appétit d'apprendre » (France, 1999), bref qui arborent clairement la volonté de mettre

« l'élève au centre du dispositif éducatif » tout en s'appuyant sur une « conception républicaine des méthodes actives » (France, 2002). Nos résultats montrent que le discours local prend le relais du discours national ; en fait les réappropriations particulières propres au niveau local apparaissent lorsque l'on s'intéresse aux variations selon la tonalité sociale dominante du public scolaire ou selon les caractéristiques socioculturelles des enseignants.

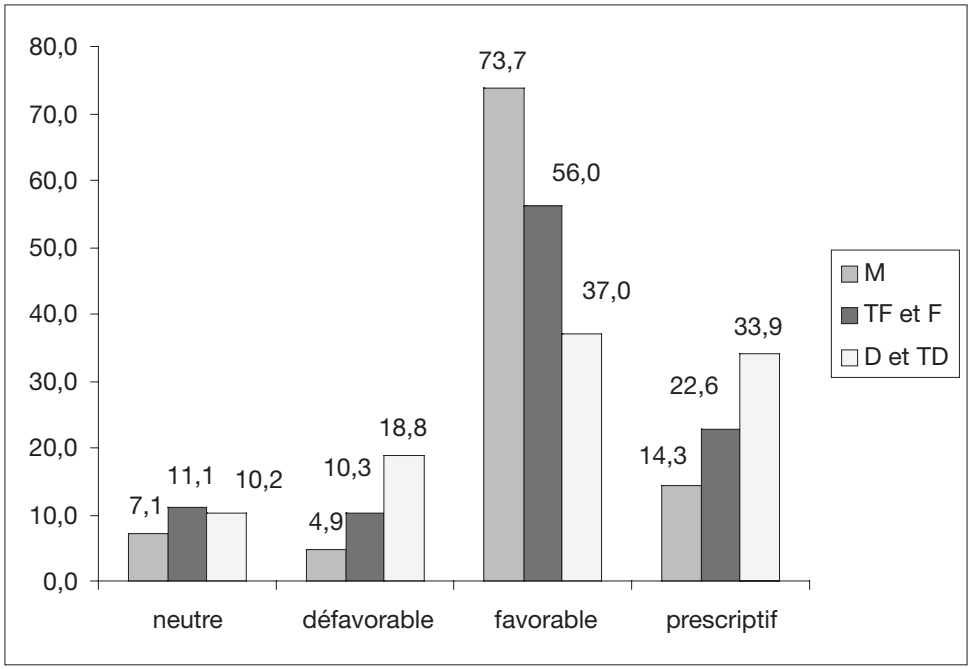
## LES VARIATIONS SELON LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

### La tonalité sociale dominante de l'établissement

Quel que soit le type de jugement, le discours de l'inspecteur est toujours plus développé quantitativement auprès d'enseignants exerçant en établissements défavorisés ou mixtes. Le nombre de jugements émis en moyenne par type d'établissements est respectivement de 25,3 % et 26,8 % contre 21,5 % en milieu favorisé. Les inspecteurs sont moins réactifs à ce qui se passe dans ce type de quartier. En ce qui concerne la nature des discours développés, on note que les enseignants exerçant en établissements favorisés sont plus souvent jugés de façon positive contrairement à leurs collègues des établissements défavorisés plus souvent exposés à des jugements critiques ou prescriptifs.

C'est principalement une mauvaise prise en compte des élèves qui fait défaut aux enseignants exerçant en établissements favorisés (44,6 %). Alors qu'en quartiers défavorisés, les reproches se répartissent entre une mauvaise prise en compte des élèves (30,5 %) et des difficultés d'organisation et de communication (21,2 %). Il en est de même pour les prescriptions. L'effort de différenciation des pratiques qu'exige l'institution semble moins soutenu en milieu favorisé. Face à un public déjà bien familiarisé avec les formes d'apprentissage scolaires, différencier les pratiques ne semble pas constituer une priorité. Ce contexte favorable engendre une certaine routine de fonctionnement qui nuit à un effort de réflexion sur

Figure 1. – **Répartition des jugements selon la tonalité sociale dominante de l'établissement**




Légende : pour « D » il faut lire *défavorisé*, pour « TD » il faut lire *très défavorisé*, pour « F » il faut lire *favorisé*, pour « TF » il faut lire *très favorisé*, pour « M » il faut lire *mixte* (les résultats détaillés se trouvent en annexe II).

Tableau III. – **Répartition des jugements selon la tonalité sociale dominante de l'établissement**

| | Valorisé | | | | Prescrit | | | | Dévalorisé | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variables | D TD | | F TF | | D TD | | F TF | | D TD | | F TF | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prise en compte des élèves | 92,0 | 15,3 | 115,0 | 18,0 | 230,0 | 46,9 | 123,0 | 48,4 | 62,0 | 30,5 | 54,0 | 44,6 |
| Caractéristiques des enseignants | 240,0 | 40,0 | 249,0 | 39,0 | 28,0 | 5,7 | 7,0 | 2,8 | 33,0 | 16,3 | 5,0 | 4,1 |
| Gestion/organisation, communication/outils | 111,0 | 18,5 | 115,0 | 18,0 | 111,0 | 22,7 | 56,0 | 22,0 | 43,0 | 21,2 | 19,0 | 15,7 |
| Savoirs et culture | 6,0 | 1,0 | 7,0 | 1,1 | 41,0 | 8,4 | 39,0 | 15,4 | 12,0 | 5,9 | 6,0 | 5,0 |
| Recours au *curriculum* formel | 3,0 | 0,5 | 4,0 | 0,6 | 7,0 | 1,4 | 2,0 | 0,8 | 4,0 | 2,0 | 0,0 | 0,0 |
| Analyse de sa pratique | 104,0 | 17,3 | 96,0 | 15,0 | 41,0 | 8,4 | 23,0 | 9,1 | 38,0 | 18,7 | 27,0 | 22,3 |
| Analyse des APSA | 16,0 | 2,7 | 14,0 | 2,2 | 7,0 | 1,4 | 2,0 | 0,8 | 2,0 | 1,0 | 0,0 | 0,0 |
| Activité des élèves | 28,0 | 4,7 | 38,0 | 6,0 | 25,0 | 5,1 | 2,0 | 0,8 | 9,0 | 4,4 | 10,0 | 8,3 |
| Ensemble | 600,0 | 100,0 | 638,0 | 100,0 | 490,0 | 100,0 | 254,0 | 100,0 | 203,0 | 100,0 | 121,0 | 100,0 |

Légende : Pour « D » il faut lire *défavorisé*, pour « TD » il faut lire *très défavorisé*, pour « F » il faut lire *favorisé*, pour « TF » il faut lire *très favorisé* (8).

sa propre pratique, 22,3 % des discours désapprobateurs dénoncent des faiblesses dans la conception des séances et dans la capacité à analyser son action.

D'autre part, l'attention portée par l'inspecteur aux contenus à transmettre est plus marquée en établissements favorisés (15,4 % en établissements favorisés contre 8,4 % en établissements défavorisés des discours prescriptifs). Face aux difficultés liées à la conduite de la classe (21,2 % des discours dévalorisant la gestion et la communication), le souci d'améliorer les contenus auprès d'élèves de milieu défavorisé n'apparaît pas primordial. Ce renoncement peut contribuer à une accentuation des inégalités d'accès à la culture scolaire entre différents types d'élèves. Enfin, dans tous les cas, les qualités personnelles et professionnelles des enseignants constituent la première source de valorisation du travail des enseignants. Cependant, ces mêmes qualités personnelles font nettement plus l'objet de critiques en établissements défavorisés (16,3 % en établissements défavorisés contre 4,1 % en établissements favorisés).

Quelles conclusions tirer de ces résultats ?

Sans nul doute, exercer en établissement défavorisé augmente de manière assez significative les chances d'obtenir une appréciation négative, la sévérité des inspecteurs s'exerce avec davantage de force auprès de ceux qui interviennent dans des conditions déjà peu confortables. Cependant, autour du même thème fédérateur de la différenciation des pratiques particulièrement prisé par l'inspection, le discours des inspecteurs dénonce les carences manifestes dans ce domaine dans des établissements pourtant peu exposés à un exercice difficile de cette différenciation. En quartier défavorisé, les reproches sont d'un autre ordre. Les caractéristiques personnelles des enseignants, leur capacité à analyser leur pratique, bref leur investissement personnel et professionnel dans le métier représente une part relativement importante (respectivement 16,3 % et 18,7 % des critiques adressées dans ce type d'établissements) du discours critique des inspecteurs. Enseigner en contexte difficile constitue un terrain propice à des « décrochages professionnels » que les inspecteurs ne manquent pas de pointer tout en reconnaissant à ces mêmes acteurs des compétences en matière de prise en compte des caractéristiques des élèves. Enfin, on peut craindre que la moindre attention accordée aux contenus transmis en établissements défavorisés conduise à accroître les inégalités d'accès au savoir entre les différentes catégories sociales d'élèves.

**Les caractéristiques des enseignants**

Les femmes font plus souvent que les hommes l'objet de jugements prescriptifs. On ménage les femmes, on les accompagne plus qu'on ne les juge. Les jugements critiques et favorables s'adressent davantage aux hommes. Les fonctions du jugement inspectoral varient selon le sexe de l'enseignant : il joue un rôle de guide pour les femmes, et plutôt de contrôle/évaluation pour les hommes.

Les hommes sont jugés défaillants dans le domaine de la prise en compte des caractéristiques des élèves et du point de vue de leurs propres caractéristiques personnelles et professionnelles, tandis que les femmes sont invitées à améliorer leurs pratiques du côté de la gestion, l'organisation et la communication.

Enfin, les jugements défavorables concernent les enseignants les moins gradés. Les agrégés semblent bénéficier d'un étiquetage favorable. Les jugements favorables augmentent au fur et à mesure que la carrière avance. Inversement, les jugements prescriptifs, particulièrement abondants en début de carrière, décroissent avec l'ancienneté. On peut noter toutefois que les enseignants en fin de carrière ne sont pas épargnés par les jugements défavorables. Ce sont eux qui sont le plus concernés par ce type de jugement. Le degré d'exigence des inspecteurs est accru auprès d'enseignants anciens jugés expérimentés. On peut également supposer que les inspecteurs les sentent moins disposés à mettre en œuvre les principes des méthodes actives qui organisent en filigrane le discours institutionnel local.

Les enseignants concernés par une guidance plus prononcée à visée explicitement prescriptive se trouvent parmi les femmes, les moins gradées, les plus jeunes et ceux exerçant en établissements défavorisés. Seraient-ils ciblés comme une population fragile nécessitant davantage d'accompagnement et de guidance dans l'exercice du métier ? Quoi qu'il en soit, l'exercice du pouvoir hiérarchique s'accentue auprès de ces populations.

Tableau IV. – **Répartition des jugements selon le sexe des enseignants (9)**

| | Féminin | | Masculin | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| Neutre | 163,0 | 10,6 | 181,0 | 9,4 |
| Défavorable | 177,0 | 11,5 | 275,0 | 14,3 |
| Favorable | 727,0 | 47,4 | 1 036,0 | 53,8 |
| Prescriptif | 468,0 | 30,5 | 434,0 | 22,5 |
| Ensemble | 1 535,0 | 100,0 | 1 926,0 | 100,0 |

Enfin, avant de conclure, une remarque s'impose. Les limites méthodologiques de l'enquête invitent à la prudence. Au regard des taux de significativité des tests statistiques utilisés ou encore du profil de notre échantillon, les résultats obtenus restent attachés à une situation particulière propre à une académie et à deux inspecteurs dotés de propriétés spécifiques. La recherche gagnerait à être élargie à des ensembles d'établissements, d'enseignants et d'inspecteurs plus diversifiés. Cependant, notons que les rapports d'inspection constituent des documents confidentiels difficiles d'accès au chercheur (10) qui ne peut guère mener ses investigations au-delà de ce dont il dispose.

## CONCLUSION

Alors même que les enseignants inspectés sont exhortés à mieux prendre en compte leurs élèves, les élèves singuliers disparaissent dans le discours inspectoral au profit de l'évocation de principes didactiques et pédagogiques généraux qui placent toutefois l'apprenant au cœur de la démarche d'enseignement. En ignorant partiellement les pratiques réelles des élèves, l'inspecteur ne se prive-t-il pas et ne prive-t-il pas du même coup l'enseignant inspecté d'une dimension essentielle à l'évaluation et l'accroissement de l'efficacité de l'enseignement ? L'inspecteur ne formule aucun avis sur cette question cruciale : qu'apprennent réellement les élèves durant la leçon d'EPS ? On peut toutefois faire l'hypothèse que ce qui guide l'inspecteur c'est davantage le rappel de principes généraux exhortant à mieux prendre en compte les élèves, à organiser plus efficacement la classe et à analyser sa propre pratique que la transmission de « recettes pédagogiques » immédiatement applicables en situation. En contre partie, le discours inspectoral tend à s'uniformiser autour de principes généraux prônant principalement le recours aux méthodes actives et à un traitement différencié des élèves. Cette façon de faire écarte tout risque d'une réappropriation trop localisée des directives nationales, démarche localiste dont on connaît les effets inégalitaires, mais elle tend alors à produire une analyse standardisée des pratiques sans prise en compte des contextes particuliers d'enseignement.

Cependant, des différenciations apparaissent à un autre niveau. Même si globalement le jugement inspectoral s'inscrit dans une logique d'encouragement et d'accompagnement, on a pu remarquer que sa sévérité s'accentue auprès des populations enseignantes les plus exposées aux difficultés d'enseignement (jeunes, moins gradés, exerçant en établissements défavorisés), ce qui ajoute sans doute à la précarité de l'intervention dans ces contextes d'enseignement. Ces distorsions favorisent un traitement inégalitaire des enseignants mais également, à terme, des élèves.

Enfin, le processus d'intervention est davantage pris en considération dans sa dimension personnelle que dans une perspective didactique. La survalorisation du poids des caractéristiques personnelles des enseignants dans la mise en œuvre de leur démarche d'enseignement est révélatrice de cette orientation alors que, dans le même temps, la référence aux contenus d'enseignement et aux compétences spécifiques visées disparaît. Les savoirs pratiques et théoriques que l'élève doit construire dans l'APSA support en vue de progresser ne sont que rarement évoqués.

Reste à savoir quel impact ce « discours d'autorité » peut avoir sur les pratiques réelles autrement dit, le rapport d'inspection est-il en mesure de constituer un outil de transformation des pratiques ? On peut effectivement s'interroger sur la puissance pragmatique de ce langage institutionnel dont le but avoué est de faire évoluer la réalité pédagogique. Depuis les travaux d'Austin (1970), on sait que tout énoncé linguistique vise, non seulement à transmettre des informations, mais également à tenter d'agir sur son interlocuteur. Mais il faut également noter que l'efficacité performative de ce discours ne peut s'exercer qu'avec la complicité ou la collaboration des enseignants qui reconnaissent dans l'inspecteur le dépositaire mandaté, autorisé du discours pédagogique légitime. Comme le souligne P. Bourdieu, « l'efficacité symbolique des mots s'exerce dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer ». Le discours inspectoral, en tant que dépositaire d'une autorité reconnue et acceptée, est en mesure d'imposer sa vision légitime du pédagogique, et ce d'autant plus efficacement qu'il relaie, comme cela est le cas dans notre étude, le discours officiel national. Mais la distribution socialement différenciée des prescriptions, la place discrète accordée aux pratiques réelles des élèves ou encore la centration excessive sur les caractéristiques personnelles des enseignants nuisent peut-être à la transparence et la légitimité du message délivré. Cependant, on peut faire l'hypothèse que la convergence entre le projet à visée explicitement formative des inspecteurs et les attentes des enseignants principalement tournées vers la demande « de conseils plutôt que de jugements » (Sénore, 2000) contribuera, en situation, à dépasser ces limites. Il n'en reste pas moins que le temps écoulé entre les visites, la fréquence parfois insuffisante (variable selon les académies) de ces dernières, bref les conditions concrètes d'exercice de l'inspection atténuent quelque peu la portée de son action, d'autant plus que l'on sait que les conceptions et les croyances des enseignants évoluent et se transforment lentement.

Marie-Paule Poggi
marie-paule.poggi@univ-fcomte.fr
Université de Franche-Comté, Besançon
Laboratoire de sémio-linguistique, didactique et informatique/
Groupe de recherche en intervention sur les activités physiques et sportives (LASELDI/GRIAPS)

Nathalie Wallian
nathalie.wallian@univ-fcomte.fr
Université de Franche-Comté, Besançon
Laboratoire de sémio-linguistique, didactique et informatique/
Groupe de recherche en intervention sur les activités physiques et sportives (LASELDI/GRIAPS)

Mathilde Musard
mathilde.musard@univ-fcomte.fr
Université de Franche-Comté, Besançon
Laboratoire de sémio-linguistique, didactique et informatique/
Groupe de recherche en intervention sur les activités physiques et sportives (LASELDI/GRIAPS)

## NOTES

(1) Nous entendons par intervention « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité…) au profit de publics variés, aux différents âges de la vie » (Drouin *et al.*, 1988). Pour l'EPS, Durand précise qu'il convient d'entendre « toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique, sportive ou artistique, et visant des modifications de cette activité » (Durand *et al.*, 1998).

(2) Nous entendons par processus sous-jacents aux pratiques enseignantes l'ensemble des éléments constitutifs d'une stratégie d'enseignement : statut accordé à l'élève, démarche d'enseignement privilégié, la nature des savoirs transmis, etc.

(3) Cette perspective pourrait être envisagée dans un travail ultérieur dans le cadre d'une approche compréhensive (entretiens au sein d'un échantillon contrasté d'inspecteurs).

(4) Cette notion de « contexte » est à distinguer de celles de situation, environnement ou encore milieu. Pour plus de précisions,

le lecteur pourra utilement consulter Bautier (2004) ainsi que Henriot-van Zanten (1990).

(5) Nous avons opté pour le découpage suivant :

| | |
|---|---|
| début de carrière | De l'année de stage jusqu'à cinq ans d'ancienneté |
| milieu de carrière | six à huit ans d'ancienneté |
| fin de carrière | neuf à onze ans d'ancienneté |

(6) Répartition des rapports selon les APSA servant de support à l'enseignement

| APPN | Art | Athlétisme | Autre | Combat | Gym | Natation | Raquette | Sports collectifs | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 24 | 2 | 9 | 27 | 3 | 11 | 26 | 111 |
| 4,5 | 3,6 | 21,6 | 1,8 | 8,1 | 24,3 | 2,7 | 9,9 | 23,4 | 100 |

(7) Nous disposions pour chaque établissement de deux informations : le pourcentage de Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) favorisées et le pourcentage de PCS défavorisées. Ces pourcentages ont été comparés aux pourcentages académiques pour ces deux indicateurs. Les établissements ont ensuite été répartis en cinq groupes selon les écarts à cette moyenne.

| Écart à la moyenne académique | PCS favorisées | PCS défavorisées |
|---|---|---|
| – 35 à – 10 | TD | TF |
| – 9.9 à – 3 | D | F |
| – 2.9 à 3.9 | Mixte | Mixte |
| 4 à 10 | F | D |
| 10.1 à 51 | TF | TD |

Lecture du tableau : lorsque l'écart entre le pourcentage de PCS défavorisées de l'établissement et de l'académie est compris entre – 35 et – 10, nous avons décidé que la tonalité sociale dominante de l'établissement était TF)

Puis nous avons comparé pour chaque établissement les résultats obtenus dans les deux types de classification (PCS favorisées et PCS défavorisées) :

– pour cinquante-trois établissements les deux indicateurs coïncident (treize TD, neuf D, vingt-deux TF, trois F, six M)

– pour huit établissements le TF est nuancé par un F, ils sont alors classés en F

– pour onze établissements le TD est nuancé par un D, ils sont alors classés en D

– pour vingt-six établissements tous les indicateurs sont nuancés par un M, ils sont alors classés soit en F (14), soit en D (9), soit en TD (3)

– pour les huit établissements restants, un peu atypiques, nous avons tranché de la façon suivante : cinq associent D et TF, ils ont été classés en D, un associe F et TD, il a été classé en D et sept associent D et F, ils ont été classés en M.

Ce qui conduit, pour notre échantillon, à la répartition suivante :

| Défavorisée | Favorisée | Mixte | Très défavorisée | Très favorisée | |
|---|---|---|---|---|---|
| 35 | 25 | 13 | 16 | 22 | 111 |
| 31,5 | 22,5 | 11,7 | 14,4 | 19,8 | 100 |

(8) Le seul $\chi^2$ significatif est obtenu lors du croisement de la variable PCS établissement et jugements valorisés dans le domaine de la prise en compte des élèves, tous les autres croisements ne donnent lieu à aucun chi carré significatif.

(9) Aucune différence n'est significative.

(10) Nous profitons de cette occasion pour remercier les deux inspecteurs qui nous ont accordés leur confiance en nous confiant les rapports d'inspection qui constituent notre corpus.

## BIBLIOGRAPHIE


Austin J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éd. du Seuil.

Bardin L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bautier É. (2004). « Contexte, situation et milieu ». In J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*. Lyon : INRP, p. 223-234.

Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Drouin D. ; Godbout P. & Toussignant M. (1988). *La supervision de l'intervention en éducation physique.* Montréal : G. Morin.

Durand M. ; Euzet J.-P. & Refuggi R. (1998). « L'intervention dans le domaine du sport et de la motricité humaine ». Communication présentée au colloque international *Recherche sur l'intervention en EPS et en sport* : Antibes–Juan-les-Pins, 16, 17 et 18 décembre 1998.

Forquin J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP.

France : ministère de l'Éducation nationale (1999) « La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 23, 10 juin 1999 [supplément].

France : Conseil national des programmes (2002). *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collégien : pour comprendre ce que nos enfants apprennent.* Paris : CNDP ; Éd. XO.

Henriot-van Zanten A. (1990). *L'école et l'espace local.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Maingueneau D. (1998). « Les tendances françaises en analyse du discours ». Compte rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998.

Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du* curriculum *aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève : Droz.

Plaisance É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Monteil J.-M. (1999). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.* Paris : MENRT.

Sénore D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection.* Paris : ESF.

Si Moussa A. (2000). « Les rapports d'inspection du 1er degré, contenus et finalités : un exemple à la Réunion ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 75-86.

Voluzan, J. (1975). *L'école primaire jugée*. Paris : Larousse.

Weber, M. (1971). *Économie et société : 1. Les catégories de la sociologie.* Paris : Plon.

Young M. F. D. (1971). *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education.* London : Macmillan.

## ANNEXES

### Annexe I – **Grille 2 : Objets du discours inspectoral. Analyse de contenu**

Pour constituer cette grille, la procédure « par tas » a été préférée à celle « par boîtes » (Bardin, 1983) c'est-à-dire que les catégories ont été constituées au fur et à mesure de la lecture du contenu corpus de façon à n'ignorer aucun élément constitutif du jugement inspectoral.

*Prise en compte des élèves*

– développer le temps de pratique :

augmenter le volume d'activité des élèves, donner du temps aux apprentissages, favoriser une participation plus conséquente des élèves, mettre rapidement l'ensemble de la classe en action, veiller à ce que les élèves s'exercent suffisamment, quantifier avec précision l'activité de l'élève ;

– diversifier les itinéraires d'apprentissage, prendre en compte les caractéristiques des élèves :

aider tous les élèves à réussir, viser la réussite de tous, adaptation aux élèves des procédures et des contenus, donner du sens à ce que font les élèves, ajuster les situations, pertinence de la démarche au regard des caractéristiques des élèves, prise en compte du contexte spécifiques de la classe, mettre en valeur les conduites de réussite de vos élèves par des approches différenciées ;

– observer les élèves, contrôler les acquis :

ne pas esquisser le bilan effectué avec les élèves, observables à construire, mise en œuvre d'une co-évaluation, exploiter au maximum ses analyses et observations pour en dégager des perspectives pour la suite des apprentissages, mettre en place un dispositif de suivi et de contrôle, observations des élèves ;

– faire participer les élèves aux apprentissages :

pédagogie dialoguée, intégrer le projet des élèves, promouvoir une démarche active d'apprentissage, faire apprécier aux élèves le comment de la réussite, interroger les élèves pour analyser leur action, mettre l'élève en projet, faire participer l'élève à son apprentissage en le sollicitant pour observer, apprécier ses résultats, réfléchir à son action.

*Qualités personnelles*

– caractéristiques morales, affectives et relationnelles :

aisance liée à l'écoute des élèves, ambitieuse, attachement au métier, bonne volonté, calme et patience, capacité à gérer les phénomènes relationnels, volonté, épanouie, qualités humaines, pédagogie souriante, dynamisme, enthousiasme, présence, naturel, simplicité, engagement, rayonnement, attitude positive, ressources de sa personnalité ;

– caractéristiques intellectuelles :

réfléchi, attitude sérieuse, consciencieux, permanence de la réflexion, rigueur, précision, rigoureux et exigent, réalisme ;

– caractéristiques professionnelles et institutionnelles :

compétences pédagogiques, compétences professionnelles, efficacité de l'action de l'enseignant, expertise pédagogique, investissement dans le cadre du collège, maturité pédagogique, maîtrise professionnelle, excellent pédagogue, travail d'appreneur, acteur de la vie scolaire de premier ordre, responsabilités collectives, enseignement solide.

*Gestion/organisation Communication/outils*

– maîtrise des aspects gestionnaires et organisationnels (gestion du temps, de l'espace, répartition des rôles, rotation dans les ateliers) :

répartition des rôles entre les élèves, rotation dans les ateliers, aisance liée à la gestion, la conduite de la leçon, cohérence objectif / mise en œuvre, adéquation moyens par rapport aux objectifs, rigueur au niveau de la gestion de la séance, rigueur dans le respect des consignes, aisance dans la gestion des différents paramètres de la leçon situations judicieuses, parfaitement adaptées, excellemment organisées, mise en œuvre laborieuse, maîtrise de la classe (aspects disciplinaires), régulation de la leçon ;

– la communication et les outils (passation des consignes, gestion de la sécurité, media utilisés, …) :

précision, clarté des attentes du professeur, passation des consignes, media utilisés, utilisation des fiches de travail, organiser l'observation des élèves, réduire le temps d'exposé au tableau, utilisation d'un outil formalisé et critérié comme aide précieuse pour l'enseignant.

*Savoirs et culture*

– connaissances, savoirs, compétences :

enrichir les connaissances et la compréhension des élèves, favoriser l'acquisition de nouvelles compétences, dimension ludique ne doit pas être occultée, consacrer la fin de la séance à des jeux aquatiques et relais, réduire la course d'élan, versant acroba-

tique en gym, mini-combat à thèmes en lutte, enrichir le savoir nager global des élèves par des modes d'entrée variés dans l'eau, reconsidérer la complexité de certaines figures gymniques, dégager un temps d'échauffement à base d'échanges de balle et de déplacements, apprentissage de la parade, aller vers plus de précision dans le geste, plus de rigueur dans les postures, pour rejoindre les principes fondamentaux de la gym, compétences spécifiques doivent créer un versant acrobatique ;

– valeurs et attitudes :

autonomie, responsabilité, ouverture culturelle, construction d'un code de vie avec les élèves, formation aux différents rôles sociaux, décliner des objectifs éducatifs prioritaires, construction du code de référence.

*Recours au curriculum formel*

– conformité aux programmes officiels, respect de la sécurité, devoir d'évaluation, etc. :

adéquation avec les programmes de la discipline.

*Analyse de sa pratique*

– conception, planification :

préparation des séances, inscrire son action dans le projet pédagogique et le projet d'établissement, énoncer avec pertinence les compétences attendues, formaliser son action, formaliser les CE, compétences visées, etc., construire un projet de cycle par activité, la référence à un projet de cycle permet de contextualiser son action ;

– capacité à analyser son action, à exploiter les bilans :

réflexion sur sa pratique ;

– autres :

se tenir informé (FPC), se perfectionner, enrichir ses compétences spécifiques en EPS, être auteur de l'évolution de la discipline, refuse de présenter CAPEPS, ne sollicite pas l'aide de ses collègues, insuffisance des connaissances disciplinaires, se doter de nouvelles connaissances sur la discipline.

*Analyse des activités physiques sportives artistiques (APSA)*

– respect de la logique de l'APSA :

respect de la logique de l'APSA, respect des fondamentaux de l'APSA, respect des éléments directeurs de l'activité support.

*Activité des élèves*

– activités des élèves liées à l'apprentissage de savoirs et savoir-faire :

stratégies mises en œuvre par les élèves, les élèves savent ce qui est à faire et ceci est déterminant dans un processus d'apprentissage, les élèves peuvent progresser, réussite constatée des élèves, les élèves apprennent et progressent, les élèves n'ont rien appris, bonne réalisation constatée de tous les élèves ;

– attitudes et comportements des élèves :

les élèves apprennent et réalisent différents rôles sociaux.

Annexe II – **Répartition des jugements selon la tonalité sociale dominante de l'établissement (pour « D » il faut lire défavorisé, pour « TD » il faut lire très défavorisé, pour « F » il faut lire favorisé, pour « TF » il faut lire très favorisé, pour « M » il faut lire mixte)**

| | M | | TF et F | | D et TD | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| JAN | 46 | 7,1 | 141 | 11,1 | 157 | 10,2 |
| JAD | 32 | 4,9 | 131 | 10,3 | 289 | 18,8 |
| JAF* | 480 | 73,7 | 714 | 56,0 | 569 | 37,0 |
| JP | 93 | 14,3 | 288 | 22,6 | 521 | 33,9 |
| | 651 | 100 | 1 274 | 100 | 1 536 | 100 |

* $\chi^2$ significatif