

---

# La construction sociale du jugement inspectoral.

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

\* Université de Franche Comté  
GRIAPS/LASELDI (EA 2281)-UFR-STAPS de Franche-Comté  
[marie-paule.poggi@univ-fcomte.fr](mailto:marie-paule.poggi@univ-fcomte.fr)

\* Université de Franche Comté  
GRIAPS/LASELDI (EA 2281)-UFR-STAPS de Franche-Comté  
[mathilde.musard@univ-fcomte.fr](mailto:mathilde.musard@univ-fcomte.fr)

\* Université de Franche Comté  
GRIAPS/LASELDI (EA 2281)-UFR-STAPS de Franche-Comté  
[nathalie.wallian@univ-fcomte.fr](mailto:nathalie.wallian@univ-fcomte.fr)

---

*RÉSUMÉ. Comme tout discours, le jugement inspectoral est une construction sociale façonnée par des normes pédagogiques et didactiques mais 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 111 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 ?*

*MOTS-CLÉS : rapports d'inspection, pratiques enseignantes, intervention, sociologie du curriculum, caractéristiques sociales des élèves, EPS*

---

## **1. 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. L'objectif poursuivi est de s'intéresser à une forme, parmi d'autres, de description et d'évaluation des pratiques enseignantes. On peut dire que par leur dimension à la fois descriptive, évaluative et prescriptive, les rapports d'inspection 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. A ce titre, ils se situent à l'articulation entre curriculum réel, formel et caché (Perrenoud, 1984). 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'« évaluateurs pédagogiques » et de « cadres, vecteurs 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 cette analyse descriptive et compréhensive des pratiques à partir du discours institutionnel, nous nous intéressons également au 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 (seul le premier aspect sera traité ici).

## **2. Cadre théorique et problématique**

### **2.1. Présentation**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie du curriculum qui étudie les mécanismes par lesquels le savoir est sélectionné, organisé et évalué dans les établissements d'enseignement (Forquin, 1989). Il s'agit d'identifier la nature des savoirs et des compétences promus au statut de culture légitime en éducation physique et sportive (EPS) en nous appuyant sur le discours d'un acteur clé de l'institution.

Nous nous interrogerons sur la nature des modèles pédagogiques et didactiques valorisés, préconisés, prescrits et, ou, au contraire rejetés (proscrits) par les inspecteurs autour de quatre axes de réflexion :

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 ? 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 ?

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 ?

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.

## **2.2. Des Rapports d'inspection : de quoi s'agit-il ?**

Les rapports étudiés répondent à des règles de production qui rendent le corpus relativement homogène ; la trame générale utilisée est toujours la même. A mi-chemin entre curriculum formel et réel, ils nous renseignent 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. Ils constituent « une sorte de procès-verbal de l'usage pédagogique » (Plaisance, 1986) légitime. Ils 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.

## **3. Méthodologie**

Notre corpus est constitué de 111 rapports d'inspection rédigés par deux inspecteurs hommes issus d'une même académie. Les enseignants, 50 femmes et 61 hommes, exercent tous en collège. La majorité des inspectés est certifiée (78,4%). On trouve à peu près à parts égales des enseignants en début, milieu et fin de carrière. Athlétisme, gymnastique et sports collectifs constituent la part la plus importante des activités physiques enseignées. Enfin, l'échantillon compte à peu près autant d'établissements favorisés (42,3%) que défavorisés (45,9%).

Nous avons soumis ces rapports à une analyse de contenu (grille 1 et 2) puis ces informations ont été mises en relation avec la tonalité sociale dominante du collège ainsi que le sexe, le grade et l'échelon de l'enseignant (la variable enseignante ne sera pas traitée ici).

**Grille 1 : Orientations des jugements portés par l'inspecteur**

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

**Grille 2 : Objets du discours inspectoral**

Catégories	Sous-catégories
Prise en compte des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diversifier les itinéraires d'apprentissage, prendre en compte les caractéristiques des élèves</li> <li>- observer les élèves, contrôler les acquis</li> <li>- faire participer les élèves aux apprentissages</li> <li>- développer le temps de pratique</li> </ul>
Qualités personnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- caractéristiques morales, affectives et relationnelles</li> <li>- caractéristiques intellectuelles</li> <li>- caractéristiques professionnelles et institutionnelles</li> </ul>
Gestion/organisation Communication/outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maîtrise des aspects gestionnaires et organisationnels</li> <li>- la communication et les outils</li> </ul>
Savoirs et culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances, savoirs, compétences</li> <li>- valeurs et attitudes</li> </ul>
Recours au curriculum formel	- conformité aux programmes officiels, respect de la sécurité, devoir d'évaluation, etc...
Analyse de sa pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conception, planification</li> <li>- capacité à analyser son action, à exploiter les bilans</li> </ul>
Analyse des APSA	- respect de la logique de l'APSA
Activité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activités des élèves liées à l'apprentissage de savoirs et savoir faire</li> <li>- attitudes et comportements des élèves</li> </ul>

Les limites méthodologiques de l'enquête invitent à la prudence. Les résultats obtenus restent attachés à une situation particulière propre à une académie et à deux inspecteurs dotés de propriétés spécifiques (nous profitons de cette occasion pour remercier les deux inspecteurs qui nous ont accordés leur confiance).

#### 4. Résultats

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

On compte 50,9 % de jugements favorables pour un quart de discours prescriptifs (26,1%) et un peu plus de 10% de déclarations défavorables. La volonté d'encouragement paraît 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. Finalement, deux logiques animent les inspecteurs : l'encouragement et l'aide à la décision.

##### 4.2 L'objet des jugements (tableau 1)

Près d'un tiers des discours concerne la prise en compte des élèves par les enseignants, quelle que soit l'orientation des déclarations (positive, négative ou prescriptive) ; la préoccupation principale concerne donc la place occupée par les élèves dans la démarche d'enseignement (diversifier les itinéraires d'apprentissage et prendre en compte les caractéristiques des élèves, observer les élèves, contrôler les acquis, faire participer les élèves aux apprentissages).

**Tableau 1.** *L'objet des jugements quelle que soit l'orientation du discours*

	N	%
A. Prise en compte des élèves	775,0	29,2
B. Caractéristiques des enseignants	647,0	24,4
C. Gestion/organisation, communication/outils	529,0	19,9
D. Savoirs et culture	117,0	4,4
E. Recours au curriculum formel	22,0	0,8
F. Analyse de sa pratique	385,0	14,5
G. Analyse des APSA	47,0	1,8
H. Activité des élèves	134,0	5,0
I. Ensemble	2656,0	100,0

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 (tableau 2) 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. 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.

**Tableau 2.** *L'objet des jugements selon l'orientation du discours*

Ce qui est valorisé			Ce qui est dévalorisé			Ce qui est prescrit		
	N	%		N	%		N	%
B	574	39,3	A	131	35,6	A	394	47,5
A	250	17,1	C	75	20,4	C	204	24,6
C	250	17,1	F	73	19,8	D	81	9,8
F	244	16,7	B	38	10,3	F	68	8,2
H	80	5,5	H	26	7,1	B	35	4,2
G	36	2,5	D	19	5,2	H	28	3,4
D	17	1,2	E	4	1,1	E	10	1,2
E	8	0,5	G	2	0,5	G	9	1,1
	1459,0	100,0		368,0	100,0		829,0	100,0

Ces résultats appellent quelques commentaires.

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 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 ». 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 privés 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 ne permet pas d'appuyer le discours sur des traces réutilisables à la fin d'une leçon que l'on pourrait « retraiter » à posteriori.

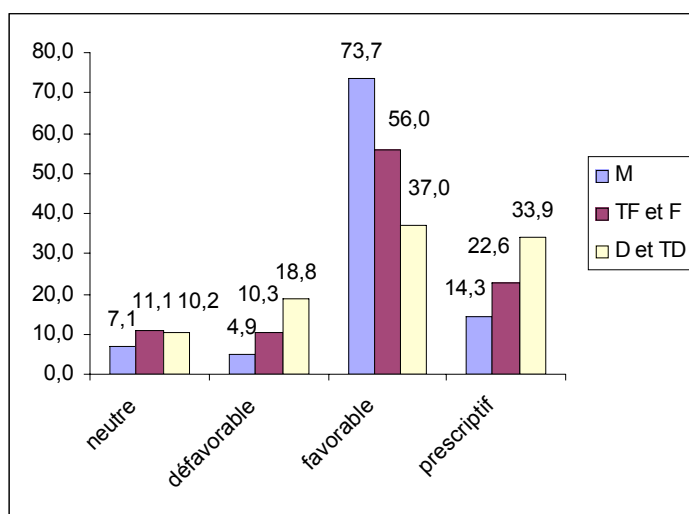
Deuxièmement, on note une tendance à la personnalisation des jugements. 39,3 % des discours laudateurs valorisent les caractéristiques personnelles des enseignants comme si les traits de personnalité étaient amalgamés aux compétences professionnelles. Le rapport Monteil (1999) fait état de ce phénomène de psychologisation qu'il qualifie « d'extrapolations abusives attachées à l'évaluation ».

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 sont 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 (placer l'élève au centre du dispositif éducatif).

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 arborent clairement la volonté de mettre « l'élève au centre du dispositif éducatif » tout en s'appuyant sur une « conception républicaine des méthodes actives » (CNDP, 2002). 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.

#### 4.3 Les variations selon 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 (25,3 et 26,8 contre 21,5). 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.





**Figure 1.** 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)

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.

D'autre part, l'attention portée par l'inspecteur aux contenus à transmettre est plus marquée en établissements favorisés (15,4 contre 8,4 de discours prescriptifs). Face aux difficultés liées à la conduite de la classe, 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 mais font nettement plus l'objet de critiques en établissements défavorisés (16,3 % contre 4,1 %).

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.

## 5. 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. En procédant de la sorte, les inspecteurs s'inscrivent dans une démarche qui privilégie le rappel de principes généraux propres aux démarches actives plutôt que la prescription de solutions didactiques supposées prêtes à l'emploi. Cette façon de faire prive l'enseignant d'informations utiles sur les conditions d'apprentissage de ses élèves en situation. Mais, en contre partie, une certaine uniformisation du discours inspectoral autour de ces principes généraux permet d'écartier tout risque d'une réappropriation trop localisée des directives nationales, démarche localiste dont on connaît les effets inégalitaires.

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'accroît auprès des populations enseignantes les plus exposées aux difficultés d'enseignement.

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 ? 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.

## Bibliographie

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

CNDP (2002). *Qu'apprend-on au collège ?*

Forquin, JC. (1989). *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

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

Rapport Monteil (juin 1999). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie.

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

Si Moussa, A. (2000). Les rapports d'inspection du 1<sup>er</sup> degré, contenus et finalités : un exemple à la Réunion. *Revue française de pédagogie*, 133, 75-86.

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