

1 De l'éthique de l'inspecteur de l'enseignement : connaître pour bien agir en 2 éducation

3 Mots clés : éthique, humanisme, jugement, professionnel, valeurs

4 Résumé : Cet article est une réflexion sur l'éthique de l'inspecteur de l'enseignement. Son contenu tire
5 ses sources des pratiques des inspecteurs en contexte sénégalais. Maillon important dans la gestion du
6 système éducatif, et souvent mal appréciées par les enseignants, le corps des inspecteurs ne possède
7 pas un instrument de moralisation de sa profession. Cette réflexion éthique que nous proposons pour
8 lui ne l'enferme pas dans des codes déontologiques. Elle est une base qui lui ouvre la voie éthique de
9 ses pratiques professionnelles et, du même coup, une réponse à ce vide explicitement souhaitée par les
10 enseignants et les inspecteurs eux-mêmes. La complexité de la pratique professionnelle de l'inspecteur
11 nous a ainsi amené à discuter des principes et des valeurs qui fondent éthique de ce corps. Les résultats
12 montrent que les valeurs intellectuelles et professionnelles viennent au premier rang de celles
13 souhaitées par les enseignants, ensuite les valeurs morales et enfin les valeurs humaines. Ces valeurs,
14 non seulement contribuent fortement à la qualité de l'éducation, mais elles peuvent garantir aussi le
15 respect de la dignité des enseignants.

16 Keywords: ethic, humanism, judgment, professional, values

17 Abstract: This article reflects on the ethics of education inspectors. Its content is based on the practices
18 of inspectors in the Senegalese context. An important link in the management of the education system,
19 and often poorly regarded by teachers, the inspectorate lacks a tool for promoting ethical conduct
20 within its profession. This ethical reflection we propose for him does not confine him to codes of
21 conduct. It is a foundation that opens the ethical path for his professional practices and, at the same
22 time, a response to the void explicitly desired by teachers and inspectors themselves. The complexity
23 of the inspector's professional practice thus led us to discuss the principles and values that underpin the
24 ethics of this body. The results show that intellectual and professional values are the most valued by
25 teachers, followed by moral values, and finally human values. These values not only contribute
26 significantly to the quality of education, but they can also guarantee respect for the dignity of teachers.

27

28

29 Introduction

30 Le métier d'inspecteur de l'enseignement, chargé de piloter l'activité éducative, relève d'une
31 grande complexité au regard de ses multiples missions de contrôle, d'évaluation,
32 d'administration et de gestion, de formation et d'étude. Il est d'autant plus complexe qu'il

33 porte surtout sur les enseignants et, indirectement, sur la formation des élèves, c'est-dire-à de
34 l'humanité dans sa plus tendre enfance. En outre, il est à noter d'emblée que « contrôler »
35 n'est jamais aisé pour le contrôleur. Aussi être contrôlé est-il encore la situation la moins
36 enviée, surtout dans une culture de plus en plus marquée par le culte de la liberté. Dans les
37 pays occidentaux, « la non-directivité » (Giroux, 2003, p. 171) est instituée comme un modèle
38 de gestion pour marquer cette liberté. Il n'en est pas ainsi pour l'Afrique en général, le
39 Sénégal en particulier.

40 La non-directivité, a été soutenue par Socrate qui pensait qu'il n'y avait point à dicter des
41 modèles de pensées ou des vérités, et plus tard par Kant, pour qui la majorité morale engage
42 chaque individu à devoir et pouvoir être autonome (Kant, 1962, pp. 191-192), c'est-à-dire à
43 être lui-même auteur de sa loi grâce à la raison. Loin de soutenir un autoritarisme, mais nous
44 savons que la liberté s'autodétruit lorsqu'elle se soustrait de tout contrôle (Hobbes, 1651). Au
45 Sénégal, comme dans plusieurs pays Africains, les systèmes éducatifs sont souvent
46 accompagnés d'un organe de contrôle, constitué des inspecteurs de l'enseignement.

47 Les missions de l'inspecteur de l'enseignement, précédemment évoquées, de même que leurs
48 activités sont souvent précisées par l'autorité politique. En revanche, le problème qui demeure
49 réside dans le « comment ? » de la réalisation des activités. Ce « comment ? » reste alors
50 accroché à la conscience de chacun d'eux. Cette liberté d'agir de l'inspecteur est source
51 d'errance, d'incompréhension et de pratiques non conformes aux normes morales.

52 Nous soulevons ainsi quelques de recherche. L'exigence d'un agir juste que l'inspecteur
53 impose aux enseignants reste-t-il une exigence pour lui-même dans son exercice ? Un
54 contrôleur sans aucun mécanisme qui le contrôle ne court-il pas le risque de passer outre son
55 pouvoir ou de ne pas l'exercer pleinement ? L'inspecteur dispose d'un ensemble d'outils pour
56 apprécier les pratiques enseignantes, mais n'est-il pas laissé à sa libre conscience morale pour
57 un agir éthique ? Ne lui faciliterait-on pas l'exercice de son agir professionnel en lui
58 définissant les valeurs et les principes essentiels pour susciter et fonder sa réflexion face aux
59 différents aspects de la pratique de son métier ?

60 Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour une méthode empirique, en ayant pour
61 objectif le « comment ? » de l'agir de l'inspecteur de l'enseignement, non pas sous l'angle
62 méthodologique, mais plutôt éthique : une éthique qui encadre cet agir.

63 Après un bref aperçu méthodologique, nous présentons d'abord les résultats dont l'essentiel
64 est structuré autour des actes des inspecteurs décrits par les enseignants, l'accord des

65 participants sur la nécessité d'une éthique de l'inspecteur et les valeurs qui la fondent. Dans le
66 troisième point, nous ressortons le substrat des griefs portés contre les inspecteurs, dont les
67 contours portent sur les principes de leur éthique tels la compétence éthique, la dialogique des
68 contraires, la rationalisation et l'humanisation du jugement. Le dernier point, la discussion,
69 montre le caractère complexe de cette éthique de l'inspecteur.

70 **1. Aspects méthodologiques**

71 L'approche empirique est notre option. Elle nous permet de bâtir notre réflexion sur le vécu de
72 la pratique des inspecteurs en contexte sénégalais, laquelle est un indicateur important pour
73 apprécier leur agir. Ainsi, nous avons utilisé deux outils de collecte des données – un guide
74 d'entretien et un questionnaire. Par l'approche qualitative, nous nous sommes limité à
75 29 enseignants, représentés par le code « EnsX », et 27 inspecteurs, identifiés par le code
76 « InsY ». Pour les inspecteurs, l'entretien semi-directif nous a permis de les amener à
77 objectiver leurs missions et leurs pratiques professionnelles et, du même coup, par un regard
78 épistémique, de proposer des principes et des valeurs qui devraient encadrer leur agir dans
79 leur métier. Quant aux enseignants, un guide d'entretien et un questionnaire, nous ont donné
80 l'occasion de faire l'évaluation de la pratique inspectoriale, selon leur vécu. Cette évaluation a
81 surtout porté sur les aspects qu'ils décrivent chez les inspecteurs et ceux qu'ils apprécient
82 positivement, et qui pourraient être considérés comme des éléments d'éthique de leur
83 profession. Le questionnaire a été un outil dont les réponses sont évocatrices de contenus, peu
84 développés, structurés autour des principes et valeurs des pratiques de l'inspecteur. Le
85 prolongement et l'approfondissement des aspects évoqués à travers le questionnaire sont
86 effectués par les entretiens qui ont donné plus de temps et d'occasion aux enseignants. Le
87 logiciel QDA Miner nous a permis de faire le traitement des données issues des entretiens.

88

89

90 **2. Résultats : Les actes décriés par les enseignants et la nécessité d'une 91 éthique de l'inspecteur**

92 Les résultats constituent une synthèse des avis des inspecteurs et des enseignants sur les actes
93 professionnels et moraux de ceux-là. D'une part, les inspecteurs sont évalués par les
94 enseignants, leurs plus proches collaborateurs, capables d'objectiver leurs conduites

95 professionnelles et d'y porter un regard critique. D'autre part, une auto-évaluatives des
96 inspecteurs a permis de rapporter leur vécu professionnel dans ses différents aspects.

97 **2.1. Les actes décriés chez les inspecteurs**

98 Pourrait-on soutenir l'idée d'incompréhension entre les enseignants et les inspecteurs ? Cette
99 interrogation trouve son sens dans les réactions des enseignants qui décrivent plusieurs
100 pratiques et actes professionnels des inspecteurs. À la principale question « Quelle
101 appréciation faites-vous des actes professionnels des inspecteurs ? », les réponses des
102 enseignants touchent à plusieurs aspects de leur conduite professionnelle. La plupart de
103 constituent des griefs qui relèvent de la morale. Essentiellement, il s'agit de l'autoritarisme,
104 de l'iniquité, de la question du respect, des pratiques humiliantes et de l'inconsidération. Cette
105 caractérisation est illustrée par les propos d'un des enseignants interrogés. À la question
106 précédente, il répond : « Des inspecteurs qui se comportent comme des chefs, trop autoritaire ;
107 mais aussi le manque de respect envers les enseignants, les remarques humiliantes,
108 l'arrogance ; on a l'impression qu'ils ont oublié qu'ils étaient des enseignants » (Ens1). Ces
109 propos qui ont l'allure de jugements de valeur dénonciateurs de comportements révèlent un
110 état d'esprit trouble né des actes des inspecteurs qui incommodent les enseignants. Ce point
111 de vue est partagé par quelques inspecteurs comme en témoigne celui qui suit : « On constate
112 parfois des jugements biaisés ou une attitude hautaine vis-à-vis des enseignants. » (Ins1)

113 Autant des pratiques et des conduites professionnelles de l'inspecteur sont décriées, surtout
114 par les enseignants, autant l'absence d'action ou de réaction le sont. C'est le cas lorsque
115 l'inspecteur doit évaluer, encadrer, certifier, contrôler, sanctionner, mais ne le fait pas. Les
116 enseignants qualifient ces actes de « manque de rigueur » de certains inspecteurs. Ils évoquent
117 les nombreuses absences et les récréations prolongées qui portent un coup au quantum
118 scolaire, les évaluations non régulières ou ineffectuées, la non préparation des leçons, de
119 même que les demandes d'explication données à des enseignants par leur chef
120 d'établissement et déposées à l'inspection sans suite et l'absence de réaction aux sollicitations
121 des cellules d'animation pédagogique. Cet enseignant se prononce.

122 « Oui, les actes que je n'apprécie pas, c'est le laisser aller. Dans certaines écoles, il
123 y a trop d'absences, et les états des absences sont déposés à l'inspection sans suite.
124 Quand on en parle, on dit non, ce n'est pas grave, ce sont des cas à gérer. Il faut
125 sanctionner quand il s'agit de sanctionner après avoir averti l'agent une fois, deux
126 fois. Il faut sanctionner pour que les autres ne suivent pas cette action. »(Ens2)

127 La conclusion de cet enseignant montre que le non-rétablissement de la normalité est une
128 mauvaise source d'inspiration pour ses collègues. Mais le grand problème réside dans le non-
129 respect des normes institutionnelles par l'inspecteur chargé d'y veiller. Un inspecteur se
130 désole :

131 « *Nous sommes jugés par rapport à ça. Des inspecteurs qui partent sur le terrain,*
132 *qui font des visites, peut-être, ils peuvent même faire des recommandations, des*
133 *suggestions, mais ce sont des suggestions sans lendemain, parce qu'eux-mêmes ne*
134 *donnent pas le bon exemple. Et les enseignants le savent. Ils se disent que, bon, cet*
135 *inspecteur-là ne vient jamais à l'heure et il veut nous donner des règles de*
136 *morales.* » (Ins2).

137 Kant soutenait dans ce sens que, lorsqu'un être raisonnable partage les mêmes fins que sa
138 communauté, « tout en y donnant des lois universelles, il n'en est pas moins lui-même soumis
139 aussi à ces lois » (E. Kant, 1962, p. 158). Autrement dit, le non-respect de la norme par les
140 inspecteurs, non seulement entrave le dynamisme de leurs collaborateurs, mais encore les
141 soustrait de la volonté communautaire d'améliorer la qualité de l'éducation. Un autre aspect
142 important qui se révèle à travers les propos des enseignants est la qualité des relations de
143 certains inspecteurs avec eux, dont ils se plaignent. Un enseignant (Ens3) cite « le favoritisme
144 et l'indifférence ». Les enseignants font allusion aux évaluations et aux affectations favorisant
145 certains enseignants au détriment d'autres qui se considèrent lésés. Implicitement, ils
146 revendentiquent ce que Ruwen Ogien (2007, p. 144) appelle « le principe d'égale considération
147 de la voix de chacun ». Un autre, tout en précisant la particularité du fait avec l'adverbe
148 « parfois », souligne « les relations non professionnelles, sentimentales » (Ens4).

149 Enfin, le dernier aspect des actes décriés porte sur la gestion et le management, dont les
150 influences sont plurielles, de l'intérieur comme de l'extérieur du système éducatif. La
151 particularité de ce point, c'est la convergence de vues entre les enseignants et les inspecteurs
152 interrogés. Sur cet aspect, les questions d'impartialité et de justice sont pointés du doigt par les
153 enseignants. Pour toutes ces raisons, la nécessité d'une éthique des inspecteurs.

154 **2.2. La nécessité d'une éthique de l'inspecteur de l'enseignement**

155 Les résultats montrent une convergence entre les deux types d'acteurs éducatifs sur la
156 nécessité d'une éthique pour l'inspecteur. Cette nécessité est partagée par la quasi-totalité des
157 enseignants : les 28 sur les 29 interrogés, l'un s'étant abstenu. Les inspecteurs eux-mêmes
158 partagent le même point de vue : les 26 sur les 27 interrogés, comme le résume ce propos de
159 l'inspecteur :

160 « Un inspecteur de l'enseignement est bien soumis à des règles morales dans
161 l'exercice de sa profession. Comme justification, les inspecteurs sont tenus de
162 respecter un cadre de déontologie spécifique à leur profession qui précise les
163 devoirs et les interdictions liées à leur fonction. Mais dans la réalité, certains
164 inspecteurs semblent oublier ces règles. On constate parfois des jugements biaisés
165 ou une attitude hautaine vis-à-vis des enseignants. » (Ins3)

166 Ce point de vue montre en même temps l'importance d'un cadre déontologique pour la
167 profession d'inspecteur de l'enseignement. Toutefois, près de 29% d'entre eux n'adhèrent pas
168 à l'idée d'une morale particulière pour l'inspecteur. Pour l'essentiel des inspecteurs interrogés,
169 l'éthique de leur profession tient de l'ensemble des valeurs et principes moraux qui
170 déterminent leurs actes professionnels pour la qualité du système éducatif. Les enseignants
171 ajouteront à ces arguments leur formation et leur encadrement, mais aussi « l'autorité
172 pédagogique, administrative et humaine incarnée par l'inspecteur, laquelle l'oblige à avoir un
173 niveau moral plus élevé que celui des autres acteurs, avance un enseignant » (Ens5).

174 La relation entre les inspecteurs et les enseignants, quant à elle, doit être responsable et
175 raisonnable, selon eux, tel le décrit cet enseignant : « En tant qu'encadreur, il doit avoir des
176 relations très amicales, mais pas des relations de police, une relation de respect, de
177 collaboration, d'encadrement et de confiance ». (Ens6). Les différents points de vue des
178 enseignants que nous venons de présenter suggèrent des valeurs pour la bonne conduite. Cette
179 présentation.

180 **2.3. Des valeurs du métier d'inspecteur**

181 Des questionnaires et des entretiens, l'autoévaluation des inspecteurs fait émerger deux types
182 de valeurs. Ils élèvent les valeurs intellectuelles et professionnelles au premier rang, résumées
183 autour de la rigueur intellectuelle, de la compétence et de l'ouverture d'esprit. Viennent
184 ensuite les valeurs morales centrées sur l'humilité, l'intégrité intellectuelle, la justice, la
185 discréption et l'équité. Un inspecteur soutient que « les règles morales au sens large, tiennent
186 compte fondamentalement à la justice et à l'équité. C'est pourquoi, à l'école publique, les
187 autorités et les acteurs doivent tout faire pour que personne ne soit lésé, surtout à cause de son
188 appartenance ethnique, religieuse ou autre. » (Ins4).

189 Les enseignants quant à eux, même s'ils partagent avec les inspecteurs certaines valeurs
190 essentielles, en particulier les valeurs intellectuelles et professionnelles, mettent l'accent en
191 général sur les valeurs morales telles que le respect, la tolérance, la compréhension,
192 l'honnêteté, la rigueur intellectuelle.

193 Les valeurs retenues par les enseignants et les inspecteurs peuvent être regroupées en quatre
194 types. Nous avons d'abord les valeurs sociales, attachées aux relations entre les inspecteurs et
195 les enseignants, plus évoquées par ceux-ci qui semblent en être plus sensibles. Elles se
196 résument en savoir résoudre des problèmes et des conflits, au sens de l'écoute et du dialogue,
197 à l'accueil, au respect, surtout des enseignants. Un enseignant insiste en ces termes : « Bon,
198 pour les valeurs, moi, je pense que la première valeur, c'est le respect. Il y a aussi la justice, le
199 dialogue, le professionnalisme et l'intégrité. Il faut instaurer le dialogue, même s'il y a des
200 différences, il faut instaurer le dialogue » (Ens7). Puis, viennent les valeurs humaines que sont
201 la tolérance, l'humilité et surtout la souplesse. Cette dernière est associée à celle du dialogue,
202 et est souhaitée par près de la moitié des enseignants interrogés et quelques inspecteurs.
203 Ensuite, les valeurs tant soulignées par les enseignants que les inspecteurs sont celles
204 professionnelles : il s'agit de la compétence, du sens des responsabilités, de l'amour du travail
205 bien fait, de la discréption pour les actes professionnels, surtout concernant les enseignants.
206 Enfin, les valeurs intellectuelles qui tournent au tour de l'ouverture d'esprit, du sens du
207 dialogue et de la compétence que nous avons aussi placée dans les valeurs professionnelles,
208 de l'amour du travail.

209 **3. De l'interprétation des résultats**

210 L'éthique de l'inspecteur de l'enseignement tient des exigences et de la visée de l'éducation,
211 laquelle tend à accompagner intellectuellement, humainement et socialement l'être humain.
212 Elle trouve aussi sa source dans la position de l'inspecteur qui, indirectement par l'enseignant,
213 accompagne l'élève dans sa relation de connaissance avec le réel, mais aussi avec l'autre et la
214 société pour le mieux-être de l'humanité. Il est semblable à un pilote en l'air avec des
215 passagers dont la vie dépend de son intelligibilité de l'appareil qu'il conduit, car l'erreur dans
216 son agir entraîne l'assombrissement de l'existence de ceux-là. La première exigence est la
217 compétence, un ensemble de principes essentiels pour la conduite d'un système éducatif.

218 **3.1. Le principe de compétence éthique**

219 L'importance de la compétence de l'inspecteur a été rappelée avec insistance par les
220 enseignants. La compétence est la capacité à mobiliser des ressources intellectuelles et
221 techniques pour résoudre des problèmes. L'inspecteur, compte tenu de sa position
222 administration, est alors l'un des premiers responsables à incarner les compétences requises
223 pour la qualité du système éducation. Or le premier niveau de la compétence est la
224 connaissance. La connaissance attendue de l'inspecteur est plurielle. Elle porte sur tous les

225 aspects de sa complexe mission, à savoir l'administration, la gestion et le management, le
226 contrôle et l'évaluation, la formation et l'encadrement, la recherche. La formation initiale le
227 dote de l'essentiel de ces connaissances, cependant leur maîtrise et leur enrichissement relève
228 de sa responsabilité. Le principe de compétence, en intégrant la responsabilité, va au-delà du
229 concept « connaître pour agir » : il nous conduit dans celui de *connaître pour bien agir*. Le
230 terme « bien » introduit une nouvelle dimension essentielle dans l'agir, celle de la moralité.
231 De la sorte, une action devra désormais être évaluée non plus seulement à l'aune de sa
232 réalisation, mais aussi en rapport à la morale. La morale de l'agir signifie ainsi « action et
233 moralité » se retrouvent en une seule unité qui fonde la qualité de l'action. Par suite, l'une des
234 visées ultimes de la connaissance est l'agir de qualité.

235 La notion *connaître pour bien agir* exprime d'une certaine façon l'idée de *compétence*
236 *éthique*. Il s'agit pour nous d'aptitudes et d'attitudes perçues dans leur « unidualité » (E.
237 Morin, 1986, p. 171), car partant de la même rationalité, tout en se distinguant. Pour être
238 concret, les formules qui suivent pourraient résumer l'expression *compétence éthique* :
239 « compétence à agir moralement (de façon éthique), compétence à raisonner moralement et à
240 prendre une décision morale, compétence à promouvoir et véhiculer un ensemble de valeurs,
241 et finalement compétence à afficher des attitudes et dispositions particulières. » (L. Béguin,
242 2003, p. 36).

243 La « compétence éthique » ainsi définie par tant d'attitudes et dispositions particulières
244 nécessite de la part de l'inspecteur une ouverture d'esprit et une « compréhension » des
245 oppositions et des contradictions entre lui et les enseignants. Cette compréhension, selon E.
246 Morin (1986, p. 144), « est une connaissance empathique/sympathique (*Einfühlung*) des
247 attitudes, sentiments, intentions, finalités d'autrui (...). Elle comporte une projection (de soi
248 sur autrui) et une identification (d'autrui à soi) (...). ».

249 **3.2. La dialogique des contraires : rigueur/souplesse**

250 Le « dialogue », plusieurs fois évoqué par les enseignants, montre que l'inspecteur donne plus
251 de directives qu'il ne résout les problèmes professionnels des enseignants par les échanges, la
252 discussion et l'argumentation. Or l'idée de soumission est de moins en moins acceptée au
253 nom du paradigme de la liberté qui a gagné les consciences. Ainsi, le modèle d'inspecteur
254 dont l'agir professionnel reposait sur l'autoritarisme n'est plus opérant. Le nouveau modèle
255 fondé sur « le principe dialogique » (E. Morin, 1986, p. 98), associant de façon complexe
256 « d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement

257 d'un phénomène organisé » (E. Morin, 1986, p. 98) s'avère plus de pertinence. Il s'agit
258 d'associer la *rigueur* et la *souplesse* : la rigueur lorsqu'il s'agit du respect de la norme
259 professionnelle ; de la souplesse lorsqu'il est question surtout de relation de connaissance et
260 de relations pouvant atteindre l'humanité de l'enseignant.

261 Or, il ressort de nos entretiens avec les enseignants que le manque de rigueur est le
262 comportement le plus décrié après l'arrogance. Paradoxal, devrait-on dire ? Le terme rigueur
263 est balloté entre deux sens par les enseignants. Le premier sens est positif. Il renvoie au
264 respect de la normativité instituée par le législateur, dictant l'ordre indiqué. Ainsi la rigueur
265 est une valeur qui favorise l'atteinte de résultats visés dans une activité ou une mission. Elle
266 est une valeur de succès. Le second sens du terme *rigueur*, est parfois associé au mal, à
267 l'incompréhension, à l'intolérance, à l'inertie et à l'absence de réaction aux interpellations
268 pédagogiques, administratives, intellectuelles et sociales des enseignants, surtout des chefs
269 d'établissement. Lorsque les enseignants décrient un inspecteur de rigoureux, ils insinuent très
270 souvent l'idée de rigidité, d'incompréhension et de non humain.

271 La souplesse est plus rapportée à l'enseignant, en tant qu'individu que l'inspecteur manage et
272 accompagne dans la pratique professionnelle, alors que la rigueur relève surtout d'actes
273 normativement précisés et à respecter. Par rapport à la rigueur, certains enseignants interrogés
274 ont raison de se plaindre de l'absence de sanction que devraient prendre les inspecteurs contre
275 leurs collègues qui manquent leurs devoirs et la discipline professionnelle.

276 Le nouvel ordre managérial décri par Andrius Valevicius (2020) met en avant « les valeurs
277 humanistes et l'organisation du travail » (Andrius Valevicius, 2020, p. 181) et la « non-
278 intervention comme modèle éthique et de gouvernance » (Andrius Valevicius, 2020, p. 191).
279 Cette transformation d'un modèle dit ancien, caractérisé par la rigidité, l'autoritarisme, la
280 soumission, la distance entre l'employeur et l'employé, entre autres, avait peu considéré la
281 dimension humaine de l'employé. Le nouvel ordre managérial, fondé surtout sur le droit et la
282 morale, est une approche plus altruiste et humaniste, rajoutant à la rigueur la souplesse. La
283 rigueur est une nécessité pour l'exercice de contrôle, puisque ce qui est contrôlé n'appartient
284 pas au contrôleur mais à la communauté qui souhaite le bon fonctionnement de la structure
285 pour le bien-être présent et futur de celle-ci. L'inspecteur de l'éducation, en faisant le contrôle
286 de la normalité, du respect des pratiques professionnelles des enseignants, le fait non pas pour
287 lui-même ou pour l'enseignant, mais en vue de la qualité de l'éducation qui est la visée que
288 tous les acteurs éducatifs partagent. Il le fait au nom de la mission dont il est investi par l'État
289 et de la société. La notion de rigueur n'aurait même pas de sens si chaque acteur respectait

290 rigoureusement la norme établie pour sa pratique professionnelle. Autrement dit, l'objet de
291 l'agir de l'inspecteur, lequel susciterait l'appréciation « il est rigoureux », souvent faite par les
292 enseignants, ne souffrirait d'aucune faille, et ne serait pas nécessaire.

293 L'idée de souplesse porte plus sur la démarche que sur le contenu. La décision de résoudre le
294 nombre d'absences ne souffre pas de pertinence ; il s'agit plutôt de s'interroger sur la
295 démarche éthique à entreprendre dans la résolution, et qui garantirait le respect des valeurs
296 humanistes. La souplesse n'est ni une stratégie pour gagner l'estime des enseignants, ni pour
297 quête leur obéissance, car dans de tels cas, l'inspecteur manifesterait son impuissance et
298 agirait pour son propre compte. Elle est une démarche pédagogique, réfléchie, fondée sur le
299 pouvoir de la raison à trouver le juste mot et le juste acte. Elle n'est donc pas une faiblesse,
300 mais une force qui maintient l'inspecteur dans la sérénité et lui évite d'agir avec précipitation,
301 et qui favorise du même coup la recherche du juste au sens rationnel et moral, c'est-à-dire les
302 valeurs professionnelles.

303 Au cœur de ces valeurs, se trouve la dignité de l'être humain. Autant il n'est pas nécessaire de
304 créer « la culture de la crainte »(Andrius Valevicius, 2020, p. 189), autant nous ne pensons pas
305 qu'il faille nécessaire d'évacuer de « donner des ordres et de contrôler » dans la gestion des
306 structures comme le souhaite le nouveau style de management. Dans « donner des ordres » et
307 « contrôler », la seule précaution à prendre consiste au respect de la démarche humaniste,
308 dans le dire comme dans le faire. Donner des ordres et contrôler n'est pas synonyme d'agacer
309 ou de porter atteinte à la dignité de l'enseignant. Il est juste question de vérifier l'effectivité
310 d'une chose.

311 Un des risques encourus dans la souplesse, c'est la confusion entre le professionnel et le
312 social. Dans les activités professionnelles, les décisions doivent reposer sur les principes
313 professionnels, indépendamment de la nature des relations entre l'inspecteur et
314 l'enseignants. Cette possible confusion amènent certains enseignants interrogés à décrier la
315 proximité entre inspecteurs et l'enseignants. Cette proximité est un facteur de décisions
316 subjectives. L'un d'eux (Ens8)dira : « les fréquentations entre inspecteurs et enseignants font
317 que beaucoup d'inspecteurs ne font pas correctement leur travail sur le terrain ». Cette
318 position n'est pas dénuée de sens, car elle est précautionneuse. Elle prévient les actes et
319 comportements subjectifs et impartiaux et toutes les autres contre-valeurs qui rompent l'équité
320 et la justice sociale, entravant du même coup la qualité du système éducatif. Il est donc
321 important de savoir distinguer l'espace professionnel et celui social, et pour chacun d'eux,

322 adopter le comportement adéquat qui n'influence ni négativement ni positivement l'exercice
323 attaché à l'autre. En somme, il faut rationaliser les actes professionnels.

324 Dans tous les cas, l'inertie de l'inspecteur face aux interpellations des enseignants, surtout des
325 chefs d'établissement, contribue à vicier le bon fonctionnement du système éducatif. Elle
326 favorise le découragement et l'engourdissement des enseignants et chefs d'établissement
327 engagés pour la qualité du système. Ne pas réagir aux questions des enseignants lors des
328 animations pédagogiques, ne pas réagir aux propositions de solutions, voire aux demandes
329 d'explication des chefs d'établissement peuvent être assimilables à des actes d'indifférence et
330 de déni de justice professionnelle. Interagir avec les enseignants, bien sûr à la limite de ses
331 moyens et du raisonnable, est pour l'inspecteur est semblable à l'action de l'huile
332 indispensable au fonctionnement d'un moteur. Mais l'interaction suppose d'abord une
333 disposition d'écoute, une considération des idées, des sollicitations et des cris d'appel au
334 secours des collaborateurs.

335 **3.3.Rationaliser le jugement : des principes de l'évaluation**

336 Comme toute activité scientifique, les actes professionnels de l'inspecteur de l'enseignement
337 doivent être fondés sur des faits : qu'il soit en évaluation, en examen professionnel, en gestion
338 de conflit, en encadrement ou en contrôle. La mise en avant des faits est le moyen le plus sûr
339 d'objectiver l'analyse et de prendre des décisions professionnelles justes. Les éléments
340 constitutifs du fait sont les étalons de mesure de sa valeur. Cela voudrait dire, pour
341 l'inspecteur, que tout jugement - ou toute évaluation - dont il n'aurait les faits que
342 partiellement ou bien par procuration, ou qui serait fondé sur des suppositions, des
343 représentations ou toute autre considération en dehors des faits, souffrirait d'objectivité et
344 de moralité. Il est vrai que tout jugement présente de la subjectivité, mais un inspecteur qui,
345 par exemple, évalue une leçon qu'il n'a pas intégralement suivie sait que l'exigence d'une
346 évaluation est la connaissance et l'observation de l'objet ou du fait à évaluer. Définissant le
347 jugement, Lavelle montre qu'il s'appliquerait au réel.

348 Le jugement est si bien l'acte par lequel la valeur est définie, soit qu'il la constitue,
349 soit qu'il se borne à la reconnaître, que la valeur ne peut se révéler à nous que par
350 un jugement et que, lorsque le jugement semble s'appliquer au réel et non point à la
351 valeur, on ne le nomme jugement vrai que pour témoigner de sa valeur par rapport
352 à un jugement faux. (Louis Lavelle, 1951, p. 514)

353 Le jugement est un acte de reconnaissance et d'identification de l'ensemble des
354 caractéristiques d'un réel. Il est une correspondance entre ce que l'esprit perçoit d'une réalité
355 et l'être de la réalité. Cela pose encore la question de la valeur rationnelle et morale de tout

356 jugement. Un jugement peut avoir une validité administrative, parce que fondé par le statut de
357 l'inspecteur, sans avoir une validité objective et morale, dès lors qu'il ne correspond pas à la
358 valeur de la réalité. Ainsi, « (...) bien juger, c'est encore reconnaître que l'être des choses, ce
359 n'est pas le phénomène, mais le sens que l'esprit lui donne et que le phénomène lui
360 manifeste », soutient Lavelle (1951, p. 515).

361 « Bien juger » repose sur le dialogue entre le rationnel et le moral. En effet, reconnaître
362 « l'être des choses » ou la valeur d'une chose, ce qui est un acte de raison, est aussi une
363 disposition morale correspondant à des valeurs telles que l'honnêteté, la probité et la rigueur.
364 Pour exprimer cette « unidualité », formule chère à Morin, l'on emploie « honnêteté
365 intellectuelle », dont le premier terme vient appuyer le second dans sa démarche et sa volonté
366 d'avoir une relation de connaissance *juste* avec le réel. Autrement dit, la complémentaires de
367 l'objectivité, de la rigueur et de l'honnêteté est souhaitée. En effet, celles-ci partagent la
368 même visée qui consiste à reconnaître « l'être des choses » ou à rendre compte d'une chose, et
369 chacune prenant en charge un aspect de l'exigence de rendre compte avec justesse. Montrant
370 « l'indispensable rationalité » pour la citoyenneté que l'école doit construire, Georges Roche
371 (1998, p. 102) reprend les propos de Descartes : « la rationalité est critique et invite à ne
372 recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle ». Le
373 « ne recevoir jamais » est une invitation à une disposition morale dans la recherche de la
374 vérité. En outre, Roche (1998, p. 103) considère que « valeurs intellectuelles [et] valeurs
375 morales appartiennent à la raison.

376 L'axe qui doit nous amener à poser davantage d'interrogations relatives à la morale est celui
377 reliant inspecteur-enseignant. En effet, lorsque le jugement de l'inspecteur porte sur l'acte de
378 l'enseignant, la question de l'impartialité se pose. Celle-là est liée aux relations que ces deux
379 acteurs peuvent entretenir, directement ou indirectement, et qui constituent une force
380 d'influence sur les jugements et les décisions que l'inspecteur est amené à prendre. La
381 partialité conduit l'acteur-juge à se pencher d'un côté selon ses liens avec la personne dont les
382 actes sont évalués ou jugés. Dans le domaine du droit, Benoist Hurel (2028, p. 3) emploie
383 l'expression « impartialité subjective ». Cette expression montre que la rationalisation d'un
384 acte peut être subjective à cause des relations entre celui qui juge ou évalue et l'évalué. Les
385 enseignants se sont beaucoup intéressés à la nature de leurs relations avec les inspecteurs.

386 À la question « quelles sont les relations que l'inspecteur doit entretenir avec les
387 enseignants ? », l'un d'eux répond : « *il doit avoir des relations très amicales, mais pas des*
388 *relations de police suspecte, pour que le travail soit bien fait* ». Evidemment, nil'amicalité,

389 comme il le dit, ni l'autoritarisme, ne doivent caractériser les relations entre l'inspecteur et
390 l'enseignant dans un cadre professionnel. Ces deux types de relations peuvent dénaturer l'acte
391 professionnel en ce qu'elles relèvent plus de la passion que de la raison. La passion, selon
392 Vallerand Robert J. et Paquette Virginie (2021, p, 520) « se définit comme une forte
393 inclination vers une activité (ou un objet, une idéologie, une personne) que l'on aime, que l'on
394 trouve importante et porteuse de sens, dans laquelle on investit de grandes quantités de temps
395 et d'effort, et par laquelle on se définit ». Ainsi, nous disons avec Spinoza que la raison est le
396 véritable guide de la bonne conduite et que la passion a tendance à nous éloigner du vrai.

397 « En tant que les hommes sont dominés par des affections qui sont des passions, ils
398 peuvent être différents en nature et contraires les uns aux autres. Mais [...], puisque
399 ce que nous jugeons être bon ou mauvais par le commandement de la Raison est
400 bon ou mauvais nécessairement, les hommes, dans la mesure seulement où ils
401 vivent sous la conduite de la Raison, font nécessairement ce qui est bon pour la
402 nature humaine, c'est-à-dire pour tout homme (...); donc les hommes aussi
403 s'accordent nécessairement toujours entre eux, en tant qu'ils vivent sous la
404 conduite de la Raison. » (B. Spinoza, 2005,p. 312)

405 Autrement dit, le fondement de la moralité est la raison. Pour cela, le grand commandement
406 que Spinoza retient est d'obéir à la raison et non aux passions, et « les hommes qui cherchent
407 leur utile propre sous la conduite de la Raison, ne poursuivent rien pour eux-mêmes qu'ils ne
408 désirent aussi pour les autres hommes, et sont par conséquents justes, honnêtes et de bonne
409 foi » (B. Spinoza, 2005, p. 300).

410 Nous notons tout de même qu'il est difficile de rendre absolument compte d'un acte
411 professionnel, compte tenu de sa complexité liée au passé de l'acteur-enseignant, ses
412 intentions, l'environnement et le contexte de réalisation de son acte. Cependant l'application
413 des différentes valeurs sus évoquées constitue un instrument d'expression de « l'être des
414 choses ».

415 **4. Discussion**

416 La discussion porte sur trois principes clés : le principe de responsabilité, le principe
417 d'impartialité et le principe d'incertitude

418 **4.1 Des principes de responsabilité et d'impartialité**

419 La responsabilité d'une communauté, en particulier éducative,est un engagement, explicite ou
420 implicite, à suivre la voie éthique. Le responsable qui, en toute conscience, agit pour ou contre
421 un membre de sa communauté, positivement ou négativement, endosse les conséquences de
422 son acte.HansJonas (Paris, 1990, p.179)rapelle

423 que « la condition de la responsabilité est le pouvoir causal. L'acteur doit répondre des actes
424 : il est tenu pour responsable des conséquences et le cas échéant lui en fait porter la
425 responsabilité ».

426 La responsabilité répond en outre à une nécessité morale : celle d'accomplir ses devoirs sans
427 attendre la pression d'aucune force extérieure. La conduite édifie sur les qualités du
428 responsable. C'est pour cette raison que Paul, donnant des conseils à ceux qui aspirent aux
429 responsabilités pour la conduite des communautés, énumère certaines qualités essentielles
430 attendues du responsable. Selon lui, « *le responsable doit être irréprochable (...), un homme*
431 *sobre, raisonnable, équilibré, accueillant, capable d'enseigner* » (1Thimotée 3, 2). La pluralité
432 de la relation de l'inspecteur avec les enseignants et les qualités attendues de lui fondent
433 l'exigence d'impartialité de sa part.

434 Ainsi, ni la tenue, ni le discours, les relations, ni les actes professionnels, ni l'environnement
435 de travail ne devraient constituer des éléments d'influence de l'inspecteur sur les enseignants,
436 les élèves, les parents d'élèves et les autres acteurs de l'éducation. Ensuite, la seule identité à
437 partager avec les acteurs est le modèle citoyen à construire et qui est défini par la politique de
438 l'État, car il est le gardien de la norme professionnelle, qui est adossée sur celle
439 institutionnelle. Ainsi, les identités particulières, qu'elles soient ethnique, religieuse, régionale,
440 politique ou syndicale peuvent ne pas être restreintes. Cependant, lorsqu'il y a un risque de
441 conflit

442 identitaire entre des acteurs éducatifs, tout en respectant les identités particulières,
443 l'identité citoyenne déclinée par la réglementation de l'État prime. Dans la résolution des
444 conflits et des incompréhensions, l'éthique de l'inspecteur inclut la démarche. Celle-ci est une
445 démarche de compréhension de l'acte et de ses conséquences, mais aussi de l'acteurs et de
446 son environnement. Cette démarche est déterminante pour l'équilibre et la justice sociale. Par
447 exemple, la question religieuse est certes sensible, mais elle ne serait pas incompatible avec
448 le respect du droit à la liberté religieuse des élèves et de leur famille lorsque « les thèmes
449 religieux sont abordés dans un but éducatif légitime et de manière descriptive » (Maxwell et
450 De Souter, 2025, p. 4).

451 La gestion de cette question identitaire n'est pas simplement sociale et professionnelle ;
452 elle relève d'une responsabilité citoyenne pour l'harmonie sociale. Le respect de chaque
453 citoyen dans ses convictions, ses droits et libertés est un impératif dans le respect des normes
454 citoyennes pour éviter les fractures sociales. L'inspecteur doit contribuer à cet équilibre social
455 en rétablissant une norme éducative, qui est celle citoyenne en général, dans les différents
456 espaces

457 professionnels. Ainsi, il doit veiller à ce que les enseignants adoptent « une position
458 d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles à l'école, que ce soit en classe, lors des
459 discussions informelles avec leurs élèves, ou ailleurs », mais aussi de « s'abstenir d'enseigner
460 ou discuter de ces thèmes d'une manière qui favorise un point de vue particulier et, le cas
échéant, doivent s'efforcer de présenter de manière équilibrée les différents points de
462 vue »(Maxwell et De Souter, 2025, p. 2). Mais la grande difficulté réside dans l'incertitude à
463 prévoir « avec une absolue certitude » (J-C BILLIER, 2010, p. 47) les conséquences de nos
464 actes.

4.2. Le principe d'incertitude dans le contrôle

L'agir professionnel en éducation vise le juste et le bien de l'homme. Mais la volonté de l'acteur de réaliser le bien ne le prévaut pas de l'incertitude au cœur de l'action et des résultats. Faut-il alors s'accommoder de l'incertitude ? Comment prendre en compte l'incertitude dans l'agir éducatif, étant donné les conséquences imprévisibles sur la vie de l'homme et de la société ? La réponse consequentialiste simple pose « que ce sont les conséquences espérées d'une action qui comptent d'un point de vue moral, et non, ses conséquences réelles »(J-C BILLIER, 2010, p. 47). Mais la responsabilité morale ne saurait être réduite aux conséquences connues ou espérées. Elle s'étend aux conséquences possibles. L'inspecteur qui, en raison de ses relations avec un enseignant, s'abstient de lui montrer ses limites pédagogiques par crainte de le contrarier, ou qui, par passion, atteint son orgueil lors de son accompagnement pédagogique, ignore les conséquences possibles de son agir. Il est certain que cet inspecteur ne pourra pas répondre de ses actions passées et dont les conséquences sont diffuses. Le risque de causer du mal est alors présent dans l'agir éducatif. Justement, « l'éthique, en effet, pose la responsabilité comme s'exerçant concrètement dans la prise en compte du risque inhérent à l'action. Or, qui dit risque, dit du même coup incertitude ». (Guy Bourgeault, 2018, p. 83).Penser les conséquences de l'agir, la logique de l'action et le réalisme

Conclusion

Notre étude montre que les actes des inspecteurs décrits par les enseignants sont nombreux et liés aux valeurs morales, intellectuelles, sociales et humaines. Ainsi, l'éthique du métier d'inspecteur rejette le manque de rigueur. Toutefois, elle substitue le rigorisme et l'autoritarisme, marques d'une vision classique de l'autorité, au modèle de gestion humaniste qui repose sur le respect de la dimension humaine de l'enseignant, quel que soit l'acte

professionnel. Nous prenons de ce fait le principe dialogique qui, dans les interactions entre les inspecteurs et les enseignants, unit la rigueur et la souplesse, la rationalisation et la contextualisation, tout en les distinguant dans une logique de complémentarité, car sachant discerner les situations et les espaces professionnels. Il s'agit, pour l'inspecteur, dans ses actes professionnels, d'être un pilier et un soutien de la vérité, un porteur d'humanité, tout en évitant d'être aveuglé par l'orgueil.

Notre réflexion, pour finir, montre que l'éthique de l'inspecteur de l'enseignement n'est pas une recette, car elle ne peut prévoir toutes ses situations professionnelles. Elle est un terreau de réflexion éthique. Elle est une conscience active, réflexive, exigeante et responsable, qui fait des inspecteurs des acteurs éducatifs dont le seul souci est le respect de la norme, raisonnablement, pour la qualité de l'éducation.

Cette étude donne des bases éthiques d'action, d'appréciation et de jugement. En effet, l'incertitude autour des conséquences des actes moraux et la difficulté de réussir le perfectionnisme moral constituent des raisons suffisantes pour l'inspecteur de s'engager dans ses actes avec beaucoup de précaution, car aucune théorie éthique ne pourrait circonscrire moralement l'ensemble de ses actes.

Eléments de bibliographie

BILLIER Jean-Cassien, 2010, *Introduction à l'éthique*, Paris, PUF, 285 p.

VALEVICIUS Andrius, 2020, « Les valeurs humanistes et l'organisation du travail : plaidoyer pour une philosophie pratique de la non-intervention », in *La philosophie pratique pour penser la société*, dir. André Lacroix, Québec, Presse de l'Université Laval, 240 p.

JEROMEBindé(dir.),2004, *Où vont les valeurs ? Entretiens du XXIesiècle*.Paris:UNESCO/ Albin Michel, 503 p.

JONASHans,1990, *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Trad. par Jean Greisch. Paris: Cerf, Champs essai, 470 p.

KANT Emmanuel, 1962, *Fondements de la métaphysique de mœurs*, Paris, Delagrave, 210 p.

LABELLE Louis, 1955, *Traité des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France.

MORINEgar.*La méthode Tome 3. La connaissance de la connaissance*, Paris,Seuil, 1986, 236 p.

- MORINEdgar,1991,
LaMéthodeTome4.Lesidées.Leurhabitat,leurvie,leurmœurs,leurorganisation, Paris, Seuil, 261 p.
- MORIN Edgar, 2001, *La méthodeTome5. L'humanitédel'humanité. L'identitéhumaine*, Paris, Seuil, 287 p.
- MORIN Edgar, 2004, *La méthodeTome6. Éthique*.Paris: Seuil, 240 p.
- OGIENRuwen,2007, *L'éthiqueaujourd'hui.Maximalistesetminimalistes*,Paris,Gallimard, 252 p.
- PUECHMichel,2004, *Lphilosophieenclaire*.Paris :ellipses/éditionmarketingS.A.,134 p.
- RICŒUR Paul,1990,*Soi-même commeun autre*, Paris,Seuil, 425 p.
- ROCHE Georges, 1998,*Quelle école pour quelle citoyenneté* ? Paris, ESF, 127 p.
- SPINOZA Baruch, *Éthique*, Paris, Éditions de l'Éclat, 2005, 627 p.
- VALLERANDRobert J. et PAQUETTE Virginie,2021, « Le rôle de la passion dans le fonctionnement optimal et la résilienceen contexte organisationnel », pp. 519-538,*Grand manuel de psychologie positive. Fondements, théories et champs d'intervention*. DirCharles Martin-Krummet Cyril Tarquinio, Univers Psy, 832 p.Consulté le 14/11/2025 sur <https://shs.cairn.info/grand-manuel-de-psychologie-positive--9782100822133-page-519?lang=fr>