

Jana Publication & Research

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

 VRC09

Document Details

Submission ID

trn:oid::2945:337850283

Submission Date

Dec 17, 2025, 10:59 AM GMT+5:30

Download Date

Dec 17, 2025, 11:44 AM GMT+5:30

File Name

IJAR-55237.pdf

File Size

468.0 KB

17 Pages

7,568 Words

39,307 Characters




5% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text

Top Sources

- 4%  Internet sources
 - 1%  Publications
 - 1%  Submitted works (Student Papers)
-

Top Sources

- 4% Internet sources
- 1% Publications
- 1% Submitted works (Student Papers)

Top Sources

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	Internet	tel.archives-ouvertes.fr	<1%
2	Publication	Salah Natij. "Le concept arabe de <i>murū'a</i>", Walter de Gruyter GmbH, 2025	<1%
3	Internet	docplayer.fr	<1%
4	Internet	ebook.galignani.fr	<1%
5	Internet	francoisclaveau.openum.ca	<1%
6	Student papers	UNICAF on 2025-10-04	<1%
7	Internet	www.lyautey.mosaiqueinformatique.fr	<1%
8	Publication	Bruce Maxwell, Lise De Souter. "Entre impartialité et défense des droits de la pers...	<1%
9	Internet	extranet.puq.ca	<1%
10	Internet	www.caen.iufm.fr	<1%
11	Student papers	Plagiatsgutachten Doz. Dr. Stefan Weber on 2021-01-10	<1%

12	Internet	calenda.org	<1%
13	Internet	classiques-garnier.com	<1%
14	Internet	dsp-psd.tpsgc.gc.ca	<1%
15	Internet	hal-lirmm.ccsd.cnrs.fr	<1%
16	Internet	isidore.co	<1%
17	Internet	jeunesradicaux31.over-blog.com	<1%
18	Internet	www.erudit.org	<1%
19	Internet	www.memoireonline.com	<1%
20	Student papers	IESEG School of Management on 2025-12-09	<1%
21	Internet	document.environnement.brussels	<1%
22	Internet	encyclo-philo.fr	<1%
23	Internet	epdf.pub	<1%
24	Internet	fin.unsa.ba	<1%
25	Internet	portail-rennes-le-chateau.com	<1%

26	Internet	repo.btu.kharkov.ua	<1%
27	Internet	theses.univ-lyon2.fr	<1%
28	Internet	www.aref2013.univ-montp2.fr	<1%
29	Internet	www.contact.ulaval.ca	<1%
30	Internet	www.education.gouv.fr	<1%
31	Internet	www.fcomte.iufm.fr	<1%
32	Internet	www.montluweb.com	<1%
33	Internet	www2.assemblee-nationale.fr	<1%
34	Internet	hdl.handle.net	<1%
35	Student papers	Gulf University on 2021-01-08	<1%

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

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

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

Keywords: ethic, humanism, judgment, professional, values

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

Introduction

Le métier d'inspecteur de l'enseignement, chargé de piloter l'activité éducative, relève d'une grande complexité au regard de ses multiples missions de contrôle, d'évaluation, 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-à-dire 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 décriés par les enseignants, l'accord des

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

1. Aspects méthodologiques

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

2. Résultats : Les actes décrits par les enseignants et la nécessité d'une éthique de l'inspecteur

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

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

2.1. Les actes décriés chez les inspecteurs

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

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

« Oui, les actes que je n'apprécie pas, c'est le laisser aller. Dans certaines écoles, il y a trop d'absences, et les états des absences sont déposés à l'inspection sans suite. Quand on en parle, on dit non, ce n'est pas grave, ce sont des cas à gérer. Il faut sanctionner quand il s'agit de sanctionner après avoir averti l'agent une fois, deux 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 revendiquent 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 pont, 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 :

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

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

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

2.3. Des valeurs du métier d'inspecteur

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

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

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

3. De l'interprétation des résultats

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

3.1. Le principe de compétence éthique

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

1 25 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Discussion

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

4.1 Des principes de responsabilité et d'impartialité

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

que « la condition de la responsabilité est le pouvoir causal. L'acteur doit répondre de son acte : il est tenu pour responsable de ses conséquences et le cas échéant on lui en fait porter la responsabilité ».

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

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

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

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

professionnels. Ainsi, il doit veiller à ce que les enseignants adoptent « une position d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles à l'école, que ce soit en classe, lors des discussions informelles avec leurs élèves, ou ailleurs », mais aussi de « s'abstenir d'enseigner 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 vue »(Maxwell et De Souter, 2025, p. 2). Mais la grande difficulté réside dans l'incertitude à prévoir « avec une absolue certitude » (J-C BILLIER, 2010, p. 47) les conséquences de nos 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 prémunit 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 conséquentialiste 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 décriés 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 terrain 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.

JEROME Bindé (dir.), 2004, *Où vont les valeurs ? Entretiens du XXI^e siècle*. Paris: UNESCO/ Albin Michel, 503 p.

JONAS Hans, 1990, *Le principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Trad. par Jean Greisch. Paris: Cerf, Champs essais, 470 p.

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

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

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

MORIN Edgar, 1991,

La Méthode Tome 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation, Paris, Seuil, 261 p.

MORIN Edgar, 2001, *La méthode Tome 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Paris, Seuil, 287 p.

MORIN Edgar, 2004, *La méthode Tome 6. Éthique*. Paris: Seuil, 240 p.

OGIEN Ruwen, 2007, *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, 252 p.

PUECH Michel, 2004, *La philosophie enclaire*. Paris : ellipses/édition marketing S.A., 134 p.

RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un 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.

VALLERAN Robert J. et PAQUETTE Virginie, 2021, « Le rôle de la passion dans le fonctionnement optimal et la résilience en contexte organisationnel », pp. 519-538, *Grand manuel de psychologie positive. Fondements, théories et champs*

d'intervention. Dir Charles 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>