



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
行 | LABORATOIRE INNOVATION
FORMATION EDUCATION – LIFE

« Faire mon métier... ? »

Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education

Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail

Information, contact, inscription : <http://www.unige.ch/fapse/life/> & life@unige.ch

Mémo 3

Rédaction : Olivier Maulini

Instruire pour éduquer : ou comment (et pourquoi) M. Hirschi fait son métier !

Attention : ce mémo est en grande partie subjectif ! Il ne cherche pas à faire la synthèse de nos derniers échanges (ce n'est pas son rôle), ni même à les prolonger de manière « objective », « scientifique » ou « méthodologiquement » irréprochable (ce qu'on pourrait plus facilement en attendre). Il prend le risque (mesuré) de refléter le point de vue de son auteur à propos d'un épisode que cet auteur a en outre lui-même sélectionné.

On pourrait me demander pourquoi cet épisode-là plutôt qu'un autre, ce que je vais d'ailleurs expliquer. Le principal, c'est je vais suspendre ici provisoirement (et si possible radicalement) la suspension du jugement qu'on peut espérer d'un chercheur, pour prendre en conscience la position de l'acteur, et éprouver ainsi l'hypothèse que nous avons faite collectivement : compte tenu de la question que nous nous posons (« En quoi leur rapport au métier conditionne-t-il les pratiques des professionnels de l'école ? »), nos jugements sur le métier seront peut-être moins des obstacles à contourner que des ressources pour penser ; ils sont l'indice de *notre rapport au métier*, que la composition de notre groupe veut justement interroger en croisant les différentes fonctions d'enseignant, d'étudiant, de formateur, de cadre et/ou de chercheur en éducation.

Je vais procéder en 6 étapes :

1. Je rappellerai d'abord, par précaution de méthode, comment et pourquoi nous avons choisi de « juger nos jugements ».
2. J'assumerai le mien en choisissant et en transcrivant intégralement une *scène intrigante* : celle où le maître réfère à une bagarre pour donner une sorte de leçon de morale à ses élèves.
3. Je reviendrai sur nos échanges en direct, et sur le fait qu'ils ont hésité entre reprocher une transgression à l'enseignant (que fait-il de la neutralité religieuse ?) et le féliciter pour son opportunisme et son sens de l'improvisation (quitte à éduquer les élèves, pourquoi ne pas le faire en ancrant leurs apprentissages dans la vie qu'ils mènent concrètement ?).

4. J'instruirai le procès du professeur, oui, mais d'abord à décharge ! Peu importe que la religion soit ou non au programme : car le maître ne donne pas une leçon de catéchisme ; il conceptualise les notions de *prière, chance, pardon, spiritualité, cerveau* et *évolution* en 1'14" montre en main ! Ce n'est pas mal au regard de la double fonction d'instruction et d'éducation que les textes officiels demandent formellement et simultanément d'assumer aux enseignants...
5. Je nuancerai ce plaidoyer en évoquant tout ce que nous pourrions suggérer à l'enseignant de faire de plus que ce que nous lui voyons faire dans la séquence filmée. Pas en postulant qu'il n'y a pas pensé (évitons ce ridicule...), mais en allant au bout des jugements professionnels que m'inspire la séquence, jugements qu'il me paraît possible d'exprimer pour problématiser le métier quoi qu'en fasse effectivement son représentant à l'écran.
6. Je conclurai sans juger mes jugements : au lecteur de forger librement et sans état d'âme son opinion. Je me demanderai plutôt ce que nous devrions faire collectivement d'une tension : celle qui pourrait relier deux paliers d'évaluation *a priori* bien différends, d'un côté celui prônant la *perfection* (quel serait le bon enseignement idéalement ?), de l'autre celui se contentant d'un sentiment de *satisfaction* (que ferait, peut-être pas le maître idéal, mais un enseignant *suffisamment bon* ?). Le concept de *rationalité limitée* plaiderait pour la seconde option : les êtres humains ne sont ni des sains, ni des dieux ; ils agissent en cherchant moins le bien *optimal* à chaque seconde qu'un profit, sinon raisonné, du moins *raisonnable* (satisfaisant, voire simplement suffisant) la plupart du temps. Mais quand nous parlons de l'action des autres, restons-nous raisonnables ou laissons-nous (parfois) libre cours à nos idéalizations ?

1. Juger nos jugements

Avant cela, et premièrement : quand pouvons-nous dire – ou quand choisissons-nous de dire – qu'un enseignant fait ou non son métier ? Qu'est-ce qui nous pousse à porter un jugement, y compris lorsque nous forçons notre pudeur et que nous consentons à formuler notre avis sans détour et publiquement ? C'est un peu la question de méthode que nous nous sommes imposée pour commencer notre enquête.

Il y a d'un côté nos réactions immédiates, épidermiques, celles qui surviennent, à la limite, à notre « corps défendant ». Comme disent les sociologues, nous ne pouvons pas ne pas juger notre environnement : nous le faisons en permanence, quasi naturellement, en mobilisant les schèmes de perception et d'évaluation dont notre éducation nous a dotés plus ou moins sciemment. Heureusement d'ailleurs, sans quoi nous ne saurions pas différencier une mouche d'une guêpe, un don d'un vol, un ami d'un escroc. C'est en apprenant à séparer le bon du mauvais que nous nous protégeons (et que nous protégeons les autres) des dangers susceptibles de nous menacer.

Mais il y a aussi nos impressions moins tranchées, plus ténues, celles qui peuvent nous traverser sans réaction visible, ni pour les autres, ni pour nous-même. Des états intérieurs que nous pouvons rechercher et/ou amplifier pour les besoins de l'exercice que nous nous sommes donné : dire comment nous jugeons un comportement, non pour le plaisir de nous indigner arbitrairement de ce que font nos semblables, mais pour interroger ensuite et au contraire nos jugements, identifier nos critères plus ou moins conscients d'évaluation, donc nos conceptions (personnelles et collectives) de ce que

serait, en l'occurrence, un métier d'enseignant « bien » ou « mal » pratiqué, dans notre esprit et selon nos standards de l'endroit et du moment.

Répétons donc cette précaution : si nous amenons une pratique à la barre, ce n'est pas pour confondre recherche en éducation et procédure d'instruction. Les praticiens n'ont aucun compte à nous rendre : ils font non seulement ce qu'ils peuvent mais aussi ce qu'ils veulent, quoi qu'en pensent celles et ceux qui voudraient les voir agir d'une autre façon. Si nous instruisons un procès, ce n'est pas celui du travail observé, du métier pratiqué, mais bien celui de nos jugements à ce propos : or, comment interroger nos jugements si nous les censurons ? Comment penser le rapport au métier des enseignants si nous postulons (par souci de neutralité mal placé) que le bon enseignant n'a pas de rapport normatif à son activité ? Autant demander à l'ornithologue de faire comme si les oiseaux migrateurs se moquaient du bon territoire vers lequel voler ! Assumons donc simplement nos préférences et nos rejets, pas pour les défendre ou les conforter, mais bien pour les expliciter et les rendre discutables sans nous-mêmes craindre d'être bien ou mal jugés...

2. Une scène intrigante

En observant M. Hirschi au travail, nous avons par exemple buté sur trois événements intrigants et plus ou moins controversés, qui nous ont fait douter ou qui nous ont divisés du point de vue de leur légitimité :

1. La correction d'une dictée entraînant les pleurs d'une élève, apparemment en difficulté avec l'orthographe mais aussi avec le jugement social porté sur ses erreurs.
2. Une leçon d'hydrographie improvisée au bord d'un lac de montagne, avec démonstration *in vivo* des effets régulateurs de correction des eaux.
3. Une sorte de « leçon de morale » (et/ou de religion ?) faisant plus ou moins directement suite à une rixe dans le préau.

Je vais m'attarder ici sur ce troisième moment, pas parce qu'il serait plus important que les autres, ni parce qu'il nous aurait davantage opposés dans nos réactions, mais parce que la liberté du mémorialiste est de choisir ce qui lui semble personnellement le plus fécond au moment où il est supposé contribuer à la progression de la réflexion collective. On verra dans la suite de ce texte pourquoi « nos jugements-moraux-sur-la-leçon-de-morale » nous placent forcément au cœur de notre rapport au métier, donc de notre rapport aux jugements proférés (ou dissimulés) à son propos.

La scène en question est très courte : 1'14" au total, je l'ai dit, soit entre les bornes 25:12 à 26:30 du film « Tableau noir » d'Yves Yersin (temps total : 2h07'). Elle semble restituée *in extenso*, à peu de coupures et de raccourcis près. Cela ne peut que nous inciter à la transcrire intégralement, pour fonder notre analyse sur une version complète et sans scorie des échanges, chaque nuance et/ou hésitation, du professeur comme des élèves, pouvant en l'occurrence compter dans nos appréciations. M. Hirschi (M pour « maître) va commencer par interpeller ses élèves (E1, E2, etc. pour chacun d'entre eux ; E+ lorsqu'ils sont plusieurs à parler ensemble), puis il va les guider vers une conclusion plus ou moins anticipée, dans une forme que je dirais « conviviale » de cours dialogué. Voici ce qui se dit, dans son intégralité :

M : Tu pries combien de fois par jour ? (Montre tour à tour des élèves du doigt).

E1 : Zéro.

M : (Désigne un élève) Toi : zéro !

E2 : (Désigné par le maître) Zéro.

E3 : (Désigné par le maître) Zéro.

E4 : (Désigné par le maître) Zéro.

E5 : Monsieur, chez ma grand-maman, on prie à midi.



M : À midi. Tous les jours à midi ?

E5 : Oui, avant de manger, et puis le soir.

M : Et puis les grands-papas ?

E6 : (Sourit) Mon grand-papa il suit, mais il connaît pas les paroles.

E+ : (Rient).

M : (Rit avec eux). En fait, ça sert à quoi, quand on fait une prière comme ça ?

E6 : Mais... pour avoir de la chance.

M : C'est pour la chance. Que je gagne au bingo... Que je gagne au loto, au jackpot !?



E+ : (Rient).

M : Mais quand tu dis « Notre Père qui êtes aux cieux, na-na-na... », est-ce que c'est pour demander de la chance ?

E5 : Non.

E+ : Non.

M : Non ! Quand on fait cette prière du soir comme on pourrait l'appeler, là, chez...

E6 : C'est pour pardonner.

M : Pardonner et... ? Demander pardon. Par exemple, ça serait Amelia et puis Gaëlle, qui se... une qui pardonne l'autre, et l'autre qui demande pardon à l'autre. Elle dit « On n'a pas été sympas aujourd'hui... Euh... On pourrait peut-être... J'étais un peu fofolle, et puis elle, elle... elle a quinté, et puis finalement, c'est quand même ma bonne copine. Bon, ça, c'est pour se mettre en ordre avec soi-même. Donc, on appelle ça de la spiritualité. C'est pas seulement votre esprit crocodile, hein, dans votre tête, qui mord puis qui tape, mais, c'est

aussi tout le reste, ce qu'on vous a construit en-dessus de votre rhinencéphale¹ ; vous êtes plus des sauriens, ces bestioles qui pensent qu'à détruire puis à éviter de se faire détruire.



Sans enchaînement, la caméra change ensuite de classe et tombe au milieu d'une leçon de mathématiques. On ne sait pas comment l'enseignant a conclu la séquence et passé au sujet suivant, mais le cinéaste a sans doute jugé que la leçon principale était donnée et terminée : les humains ne sont pas des dinosaures ; *grosso modo*, ils raisonnent mieux et ils tapent moins fort.

3. Habileté ou transgression : est-ce la question ?

La scène s'ouvre donc sur une question du maître : « *Tu pries combien de fois par jour ?* ». Ce thème de la prière mènera à celui du pardon, qui entraînera celui de la spiritualité, puis de la maîtrise des émotions (« *J'étais fofolle... Elle a quinté....* »). Comme l'épisode filmé suit directement une altercation à coups d'insultes et de coups tout court entre trois fillettes à la récréation, deux hypothèses sont ici possibles :

- la première, c'est celle d'un retour opportuniste du maître sur un conflit qu'il thématise à des fins éducatives, parce qu'il est libre de son emploi du temps et qu'il saisit à brûle-pourpoint une occasion de rappeler tout le monde au calme et à la raison (mais pourquoi, alors, commencer par parler de la prière plutôt que de l'échauffourée dans le préau ?) ;
- la seconde hypothèse est plutôt celle d'une leçon planifiée dans le domaine de ce que la Plan d'études romand appelle « Éthique et cultures religieuses », leçon portant sur la prière et prenant opportunément appui sur la vie de la classe pour faire un lien entre le concept de « pardon » et une expérience que les élèves ont vécue ensemble récemment (objectif SHS25 : Approche [...] des traditions et des pratiques religieuses : prières, rites de passage...).

¹ Qu'est-ce que le *rhinencéphale* ? Une partie du cortex cérébral. Selon ses spécialistes, le cerveau humain est constitué de trois parties, qui sont reliées entre elles. Il comporte ainsi : 1. Le cerveau reptilien dont les structures sont les plus anciennes dans l'évolution. Il s'agit essentiellement de la majeure partie du tronc cérébral et plus particulièrement de celle ayant un rôle dans la vigilance et dans la motricité. 2. Le cerveau paléomammalien ou deuxième cerveau, appelé cerveau mammifère, entoure le précédent à la manière d'un anneau ou si on préfère d'un limbe d'où son nom de système limbique. Le système limbique intervient essentiellement dans la régulation des comportements et l'instinct. Il joue également un rôle en ce qui concerne les émotions et la mémoire. 3. Le cerveau néomammalien est situé au-dessus du cerveau reptilien et limbique, et se déploie à travers les hémisphères cérébraux, qui sont recouverts d'un manteau : le cortex cérébral. Le rôle de cette partie du cerveau est de gérer les informations qui proviennent de l'environnement. Le cerveau néomammalien adapte également les actions et permet de déployer les fonctions cognitives (langage, anticipation, planification, humanisation etc.). Le *rhinencéphale* est l'appellation impropre du système limbique (deuxième cerveau). Au sens strict, c'est la partie du cortex (troisième cerveau) comprenant les structures nerveuses de l'olfaction. Le rhinencéphale, très développé chez les mammifères primitifs, perd beaucoup de son importance, en taille et en fonction, chez l'homme. Il est responsable de l'odorat, il intervient dans la vie végétative (commande des viscères) et joue un rôle dans les phénomènes psychiques et comportementaux (émotions). À en croire ces informations, M. Hirschi a raison d'évoquer le rhinencéphale pour dénoncer les conduites irréfléchies des enfants, même si le lien implicite entre cette partie du cortex et le cerveau dit « reptilien » (celui des « crocodiles » et des « sauriens ») peut se contester biologiquement. Sources : <http://www.vulgaris-medical.com> & <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical>

On voit que l'agilité pédagogique peut jouer dans les deux cas : soit pour instaurer prestement un moment d'éducation laïque, soit pour illustrer un cours programmé de religion, imposé moins par l'instituteur que par l'institution. Notons que nos réactions spontanées (parfois indignées ?) ont moins été provoquées par le lien habilement induit par le professeur entre le cours de la vie (la bagarre) et le cours de morale (prière, pardon, spiritualité, cerveau) que par les questions qu'il a posées pour ce faire aux enfants, des questions peut-être bien amenées, mais jugées parfois transgressives, car inquisitrices et tout sauf neutres religieusement : « *Qui prie, quand, de quelle façon et pourquoi le fait-on ?* » M. Hirschi pourrait être un as de l'improvisation (habileté technique) tout en forçant indûment les consciences de ses élèves (transgression éthique). On ne peut dire finalement s'il « fait son métier » qu'en sachant ce qu'exige de lui son autorité de tutelle, donc s'il a l'interdiction ou au contraire le devoir de signifier aux enfants à quoi sert de prier régulièrement...

4. Promotion de la prière ou théorisation de l'évolution ?

Nous pourrions mener l'enquête, mais est-ce le plus important ? Je propose de faire l'hypothèse que non.² Le Plan d'études romand se décline en effet différemment selon les cantons, mais la Déclaration solennelle qui le précède vaut pour toutes les classes de la région, sans exception. Or, on lit dans ce texte sur les « finalités » de l'enseignement que « l'École publique veille à l'articulation entre l'instruction et l'éducation de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles », qu'« elle prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit », et enfin qu'« elle entraîne les élèves à la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ». Comment juger à nouveaux frais, et sur cette base, les interactions incriminées initialement ?

Certes, et à nouveau, M. Hirschi demande à ses élèves « *combien de fois par jour* » ils prient à la maison. Ne pas prier semble *a priori* hors de question, ce qui manquerait de neutralité et contredirait la Déclaration romande, elle qui veut inculquer aux enfants le « sens des valeurs *diverses* (souligné par moi) cohabitant dans la société ». Mais d'abord, qui dit que les questions posées par le maître juste avant la scène filmée n'étaient pas « *Qu'est-ce qu'une prière ?* », « *Qui, parmi vous, prie à la maison ?* » ou même « *Que font les êtres humains lorsqu'ils cherchent de l'aide ?* » Le montage a pu les couper incidemment. Ensuite, qui est jugé coupable par le questionneur lorsque les cinq premières réponses qu'il obtient sont « zéro » ? Personne, apparemment. La seule « tradition religieuse » finalement évoquée par les enfants est celle qui semble subsister dans deux familles de grands-parents, et encore : seulement chez les « *grands-mamans* » ! De toute évidence, l'enseignant enquête moins pour savoir qui prie spontanément, moins encore pour

² Notons seulement que la grille-horaire du degré primaire pour 2014-2015 ne prévoit aucune heure d'« Éthique et cultures religieuses » à Neuchâtel. À l'époque du tournage (jusqu'en 2007), le Plan d'études n'était pas encore romand, mais l'IRDP (Landry, 2006, en annexe) nous informe que la discipline « religion », « instruction religieuse » éducation religieuse » ou « histoire biblique », pratiquée dans d'autres cantons, était déjà absente à Neuchâtel jusqu'à la 5^e primaire d'alors, et que seule la 6^e année d'orientation prévoyait un enseignement de « Cultures religieuses et humanistes », par ailleurs « intégré à l'enseignement de l'histoire ». Il est fort possible que dans une classe unique à degré multiples, le travail effectué dans ce domaine avec les plus grands élèves ait régulièrement et plus ou moins formellement cascadé sur les plus jeunes.

sommer chaque citoyen de prier à son commandement : il demande aux élèves qui le connaissent ou qui le pratiquent s'ils savent à quoi sert ce rituel, donc s'ils ont « compris leur propre origine » et s'ils sont capables « de saisir et d'apprécier la signification » de ce qu'ils font. Il pourrait aussi bien les questionner sur la fréquence de leurs promenades à vélo ou de leur lavage de dents...

Nous ne serions donc pas loin d'un renversement : eu égard au mandat que lui donnent le Plan d'études romand et son préambule, M. Hirschi ferait bien le métier pour lequel il est payé : il interroge les rites et les traditions, montre la diversité des pratiques et des valeurs sans les juger ni les hiérarchiser ; surtout, il « articule instruction et éducation » en s'inquiétant moins de sonder qui prie plus ou moins sagement que de conceptualiser le verbe prier (mot qui, après tout, est dans le dictionnaire...), ce que signifie « demander pardon » ou la différence entre l'homme et les animaux d'un point de vue rigoureusement « culturel, historique et social ». Aucune promotion de la prière, qu'elle soit chrétienne ou non : plutôt une théorisation sur le pouce de ce que sont l'évolution (« *ce qu'on vous a construit en-dessus...* »), la réflexivité (« *se mettre en ordre avec soi-même* ») et la civilisation (« *vous êtes plus des bestioles...* »). Accessoirement, voilà un enseignement moins relativiste que le texte officiel qui veut que chaque élève « construise ses valeurs » individuellement.

M. Hirschi affirme par exemple que « *demander la chance de gagner au loto* » est tout autre chose que « *demander pardon* », et qu'« *être sympa* » est plus raffiné que « *mordre et taper* » aveuglément. Les reptiles se dévorent les uns les autres dans la nature, ils sont mus par leur instinct de survie et leurs impulsions, mais le darwinisme social se trompe de progrès en recommandant de les imiter... bêtement. Comme le recommandait Régis Debray, une laïcité bien comprise, vue de l'école publique, serait de *compétence* plutôt que d'*abstention* : comment se prémunir des dogmes et des guerres de religion en taisant lâchement leur existence, donc en laissant chaque sphère privée en penser ce qu'elle veut, dans l'ignorance, l'indifférence ou la haine si ce qu'elle juge pieux ?

Finalement, sommes-nous dans un cours de christianisme ou plutôt de socialisme appliqué ? Aucun des deux si l'on admet que la phrase « *Vous n'êtes plus des sauriens !* » est moins une croyance politique qu'un condensé (certes rapide et peu explicite) de la théorie de l'évolution, donc une vérité permettant de « *prendre un recul critique* » sur la violence et le bellicisme certainement observables dès l'enfance, mais aussi entre écervelés d'âge mûr, formés et équipés pour tuer méthodiquement. Assumons ce jugement : la leçon de morale du professeur Hirschi n'impose pas une norme inquestionnée ; elle incarne la valeur fondatrice de l'instruction publique, celle qui place la discussion au-dessus des rapports de force, les lois de la démocratie au-dessus de celles de la nature, les savoirs et la raison en surplomb des croyances et des passions. Peut-être que parler de Darwin, de la sélection des espèces et de la phylogénèse du cortex aurait été plus explicite et plus édifiant à la fin : mais ne confondons pas entre demander plus d'une pratique et juger déplacé l'échantillon récolté.

5. « Faire son métier », est-ce le faire à la perfection ?

Car, évidemment, tout cela est vite dit, et pour les besoins de ma démonstration. À mon sens, en effet, il n'est pas sûr que le régent Hirschi soit moins moderne que bien d'autres enseignants, des villes ou des champs. Nous connaissons des maîtres (nous parfois ?) qui séviraient d'un geste en interdisant les brutalités et les « vilains mots » à la récréation, ou en faisant écrire « Je respecte mes camarades » dans un règlement (cent fois dans une

punition...), ou en sanctionnant encore l'élève coupable d'un sec et sonnante « *Que je ne te revoie pas être aussi méchant !* » ou « *Ce n'est pas chrétien de griffer son prochain...* ». Bien sûr, ces enseignants feraient de l'éducation ; mais l'articuleraient-ils, comme M. Hirschi, avec l'instruction ?

Entendons-nous bien : défendre un prévenu ne signifie pas lui dresser une statue automatiquement. J'ai dit en commençant que nous pouvions avoir une première réception, globale et spontanée, de toute pratique pédagogique, donc de chaque manière de « faire le métier » : c'est cette réception (la mienne) que je viens d'essayer de décrire et d'étayer brièvement, comme j'ai voulu discuter voire inverser l'impression exprimée par autres, si je force (un peu) l'opposition. Mais avant de faire le bilan de cet éventuel différend, autant nous souvenir que nous pouvons varier dans nos enthousiasmes et nos indignations, mais que nous avons aussi le loisir (c'est le luxe de la recherche...) d'en chercher de moins saisissants, capables de les compléter ou de les nuancer dans un second temps : par exemple, qu'aimerions-nous voir le maître faire de *plus* pour que notre idée ou notre idéal du métier soit encore *mieux* incarné dans la situation filmée ?

En l'occurrence, il est facile de suggérer des améliorations sans s'inquiéter du temps qu'elles prendraient, ni surtout de savoir si M. Hirschi ne les a pas introduites en dehors des images montrées. Mais puisque notre démarche consiste moins à rendre personnellement justice à l'enseignant qu'à interroger, grâce à lui, nos critères de jugement, on peut par exemple se demander :

1. Si les notions clefs de la discussion collective (prière, chance, pardon, spiritualité, rhinencéphale, saurien, etc.) ont pu être (bien) comprises par tous les élèves dans l'espace des 74 secondes mesurées.
2. S'il fallait choisir dans cette liste, quel concept nous retiendrions pour organiser une leçon didactiquement irréprochable, ouvrant sur un savoir complexe (« évolution, cerveau, progrès, civilisation... ») dont on vérifierait formellement s'il est compris à l'arrivée, par chaque enfant et à son niveau.
3. Dans quelle mesure une telle approche permettrait d'articuler éducation et instruction, religion et sciences, philosophie et paléontologie, ou demanderait au contraire de travailler dans une et une seule discipline principalement (la biologie en l'occurrence ?).
4. Si l'essentiel de l'enjeu réside dans le profit didactique de l'incident, ou dans le fait que l'adulte a plus modestement (et sans remontée aux savoirs savants) voulu faire comprendre aux enfants qu'ils ne devaient pas se comporter « comme des animaux ».
5. Si ce message minimal est satisfaisant, ou si l'interdit de la violence aurait pu être ancré dans la force de la loi (humaine, laïque, conventionnelle) plutôt que dans une morale du pardon (divin, chrétien, substantiel).
6. Qu'aurait donc fait un enseignant éventuellement moins paternel et plus dévolutif, pratiquant le conseil de classe pour relier cette institution de proche à de grandes questions, non seulement d'histoire naturelle, mais d'anthropologie, de psychologie humaine, de sciences sociales, de philosophie ou de droit.
7. En quoi les perspectives ainsi tracées invalideraient le travail que nous avons observé, ou confirmeraient plutôt (a) que M. Hirschi montre une voie féconde à emprunter ; (b) que son privilège et sa force sont peut-être de poser en permanence des jalons dans l'esprit des élèves, de dérouler avec eux un curriculum pointilliste, de ne pas tout leur expliquer tout le temps, mais de leur attribuer le pouvoir de questionner librement, le désir de grandir en apprenant ;

(c) que sa pratique est forcément inscrite dans son environnement, c'est-à-dire possible et validée socialement parce qu'elle s'ancre dans une communauté villageoise où le professeur est supposé à la fois savant et proche des gens, où il forme les enfants comme il a formé leurs parents, où chacun de ses partenaires lui reconnaît la compétence de transmettre d'un coup les valeurs, les connaissances, les coutumes et les aspirations qui font foi localement.

Ce dernier point devrait nous prémunir contre toute tentation nostalgique et/ou anachronique du type « *Quel temps béni (sic) celui où l'enseignant régnait en maître sur son travail, donc sur les esprits des élèves et de leurs parents !* ») : transplanter M. Hirschi aujourd'hui aux Pâquis serait repiquer un sapin du Chasseral rue de Lausanne ! À Noël, c'est joli : mais à long terme, est-ce vivable pour l'arbre et profitable pour les passants ?

6. Inadéquation ou insuffisance : deux jugements à distinguer

Résumons très brièvement les cinq étapes de ce raisonnement :

1. Oui, nous ne pouvons pas ne pas juger la pratique d'un enseignant.
2. Par chance, nous divergeons devant 74 secondes d'interaction !
3. Quel est le vrai terrain de notre désaccord : pas nos conceptions de la laïcité.
4. Ce serait plutôt le lien entre instruction et éducation tel que nous le voyons noué.
5. Nous pourrions rêver de plus, mais à quoi bon si l'échantillon nous déplaît ?

Ce point de méthode me semble important. On aura vu que j'ai essayé de tenir ma promesse dans ce mémo : j'ai défendu une position qui vaut ce qu'elle vaut, qui est peut-être injuste avec M. Hirschi ou avec ceux d'entre nous qui lui ont trouvé des défauts, mais qui vise moins à valider une pédagogie (une manière de « faire le métier ») qu'à mettre notre méthode de travail à l'épreuve d'un exemple parmi d'autres. Cette méthode consiste à exprimer nos jugements, pas pour avoir gain de cause comme dans un débat télévisé, mais pour examiner collectivement ce que ces jugements nous apprennent de *notre* rapport au métier, un rapport que nous mobilisons forcément en jugeant les pratiques d'autrui, sinon en adoptant la nôtre quand nous passons du rôle d'observateur à celui d'observé.

Si l'on adopte ce principe, mon texte dit des choses de *mon* rapport au métier. Des choses – j'y reviendrai – que je suis mal placé pour formuler. Mais il offre une occasion de préciser ensemble ce que nous cherchons à comprendre. Car juger n'est pas tout : encore devons-nous nous entendre sur ce que le mot « jugement » peut et doit signifier. Nous l'avons pris en son sens normatif : assumons donc de dire si nous trouvons qu'une pratique montre un enseignant faisant « bien » ou « mal » son métier, évidemment en fonction de *nos* critères (eux-mêmes bons ou mauvais) de validation.

De ce point de vue, on sait que le couple bien/mal peut exprimer un jugement *éthique* (critère de *justice*) où le verdict est inconditionnel. Il peut aussi véhiculer un jugement *technique* (critère de *justesse*) où le problème est moins la légitimité morale de l'action que son *efficacité* vis-à-vis d'un but supposé bon. Cette distinction est classique, et n'est pas en jeu dans ce mémo. La question posée ici est plutôt, dans un cas comme dans l'autre : que veut dire exactement, pour celui qui émet le verdict, « juste » ou « bon » ?

Rappelons-nous M. Hirschi, son curriculum pointilliste et sa théorisation « sur le pouce » de l'évolution. Éthiquement et/ou techniquement, ces pratiques sont-elles « bonnes » ou « mauvaises » selon nous ? Tout dépend des valeurs (absolues) que nous

privilegions, mais aussi de la hauteur (relative) où nous plaçons la jauge permettant de décréter « c'est bon ! ». Voici en effet, comme je l'ai esquissé plus haut, au moins trois opinions possibles :

1. Ces pratiques sont mauvaises, car elles sont déplacées, inappropriées, hors de propos : dans l'école publique, on ne parle pas (en tout cas pas comme cela) de religion.
2. Ces pratiques sont au contraire bonnes, car elles ont leur place dans le métier d'enseignant : parler des pratiques religieuses pour les comprendre et les juger en connaissance de cause n'est pas en faire la promotion.
3. Tout cela pourrait être bon éventuellement, mais reste contestable car néglige le plus important : les élèves ont-ils justement *compris* (ou seulement croisé) les concepts de pardon et d'évolution ?

Que constate-t-on ? Deux de ces trois jugements sont négatifs. Un seul tiers est positif, mathématiquement... On peut trouver ce calcul trivial, mais le déséquilibre qu'il chiffre est-il innocent ? Car il y a deux manières de ne pas aimer ce que la vie nous tend : premièrement, trouver que c'est inopportun, néfaste, en soi déplaisant : deuxièmement, penser que c'est insuffisant, restreint, certes utile mais loin de ce qu'on voudrait idéalement. On voit bien que le jugement n°1 est du premier ordre ; qu'il peut être annulé par le n°2 plus avenant ; mais que ce serait compter sans le renfort du n°3 qui trouve que 2 est intenable si l'on aime la perfection. Comme le disent les deux vieilles dames de Woody Allen à table dans leur EMS : « Ce qu'on mange mal dans cette pension. – Oui, et en plus, de si petites portions ! »

La démocratie directe nous l'apprend régulièrement : entre les citoyens qui trouvent qu'une initiative est dangereuse et ceux qui estiment qu'elle manque d'ambition, le camp de ses partisans a *deux* adversaires au lieu d'un : cela rend sa victoire difficile, sauf si les puristes se contentent d'un pas dans la bonne direction. Le problème n'est pas ici, je le répète, de rallier une majorité d'opinions, mais de distinguer nos jugements pour les comprendre et pour nous entendre entre nous quand nous les discutons. À cet égard, un jugement positif est un jugement positif : il exprime une adhésion. Mais un jugement négatif : demande-t-il *moins* ou *plus* de la proposition ? Il faudrait le clarifier, pas pour diviser les contestataires, mais pour savoir, au final, *ce que nous valorisons* (ou non) dans les jugements de valeur que nous proférons.

Pour les sociologues, la rationalité humaine n'est pas absolue : elle ne cherche pas sans cesse la perfection. D'abord, c'est impossible ; ensuite, coûteux : pourquoi gâcher sa vie à quêter l'idéal, si cette quête nous empêche précisément de profiter de ce nous avons ? Certes, nous faisons souvent des calculs, des bilans, des prévisions : nous n'agissons pas au hasard, mais en fonction, de préférence, de ce que nous désirons. Mais notre rationalité est *limitée* : parce que tout n'est pas calculable, parce que nous ne savons pas tout ce qu'il faudrait prendre en compte, parce que le temps nous est compté, parce que nous n'aimons pas toujours tout calculer, parce que nous préférons parfois faire notre malheur, pour des raisons susceptibles de nous échapper... Nous cherchons peut-être à bien vivre, mais nous ne visons pas en permanence la solution *optimale* : juste une option *satisfaisante* compte tenu de l'état de notre métabolisme, de nos aspirations, de nos informations. Les critères d'*excellence* ou de *perfection* sont peut-être à la mode dans les manuels de management, mais ils déterminent rarement les vraies conduites des vrais gens. Tant que nous sommes satisfaits d'une situation, d'un travail, d'une pratique, d'un comportement, nous avons en effet tendance à le valider, soit chez

nous soit chez les autres, parce qu'il y a tant de choses à perfectionner dans la vie que doser les priorités est le secret de la viabilité.

Admettons donc que le régulateur effectif d'une pratique soit moins l'idéal que la satisfaction relative du praticien, le profit qu'il juge *raisonnable* d'attendre de ses actes, même inconsciemment. Par analogie, le jugement porté sur une pratique pourra être positif sans nécessairement affirmer que son résultat est parfait, génial ou sans défaut : juste *satisfaisant* en fonction de critères plus ou moins explicites de validation. Mais si ce jugement est négatif ? Nous retrouvons un *double risque d'insatisfaction*. Premier risque, première désapprobation : la pratique observée est inappropriée, déplacée, inadéquate ; l'insatisfaction tient à cette *inadéquation* foncièrement regrettée. Second risque, seconde invalidation : la pratique n'est pas tant mauvaise qu'incomplète, déficiente, insuffisante ; l'insatisfaction demeure mais elle tient à l'*insuffisance* dénoncée, donc à un défaut, cette fois moins de pertinence que de quantité. Jugement d'(in)adéquation contre jugement d'(in)suffisance : les deux extrêmes peuvent s'allier dans le débat pour s'opposer à ce qu'une voie médiane approuverait, mais espérer clarifier ce débat (plutôt que le gagner) demande moins de fusionner les contraires que de les distinguer. Sinon, l'amalgame règnera entre ce que nous jugerons mauvais et pas assez bien, ce qui pourra brouiller notre vision du mauvais comme du bien.

Je conclurais donc en revenant, comme promis, sur mes jugements personnels, donc sur mon rapport subjectif au métier tel qu'il peut transparaître dans ce mémo. Quand M. Hirschi mène ses élèves du conflit dans le préau à la théorie de l'évolution en passant par la prière, la chance, le pardon, la spiritualité et le cerveau des sauriens, il manque peut-être d'orthodoxie du point de vue de ce que nous savons de la psychologie du développement, de la sociologie de la connaissance, de la didactique des sciences ou de la pédagogie institutionnelle. Mais ne nous montre-t-il pas aussi (et peut-être d'abord) comment l'enseignant méritant peut et doit (pour rester normatif) combiner – plus ou moins habilement et plus ou moins sciemment – l'instruction et l'éducation, les apprentissages formels et leur finalisation ? Quoi qu'on pense de la qualité finale du dosage, je (me) pose ici une dernière question : que gagnons-nous – j'entends : scientifiquement – à prendre (trop) rapidement les pratiques ordinaires en défaut ? Pourquoi ne pas chercher d'abord, en jugeant, ce qui pourrait – même insuffisamment – nous séduire professionnellement ? Le mémorialiste finit peut-être en mêlant lui-même cours de morale et cours de méthode : je vous laisse juge de cette dernière question. Ensuite, bien sûr, je jugerai vos jugements !

Annexe :

L'enseignement du fait religieux à Neuchâtel et dans les autres cantons romands (2007)

EDUCATION RELIGIEUSE				
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				
(minutes/semaine)				
Semaines par an → Degrés ↓	BERNE 39,38	FRIBOURG 38	GENEVE 38 ½	JURA 39
1 ^{ère}	45 religion	100 instruction religieuse ¹	-	45 histoire biblique
2 ^{ème}	45 religion	100 instruction religieuse	-	45 histoire biblique
3 ^{ème}	45 religion	100 instruction religieuse	-	45 histoire biblique
4 ^{ème}	45 religion	100 instruction religieuse	-	45 histoire biblique
5 ^{ème}	45 religion	100 instruction religieuse	-	22.5 histoire biblique
6 ^{ème}	45 religion	100 instruction religieuse	-	22.5 histoire biblique
7 ^{ème}	Générale/Moderne Section préparant aux écoles de maturité	Exigences de base (EB)/Générale/Prégymsasiale Éthique et cultures religieuses	-	-
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	religion intégrée à l'enseignement de l'histoire	50	-	-
8 ^{ème}	Générale/Moderne Section préparant aux écoles de maturité	Exigences de base (EB)/Générale/Prégymsasiale Éthique et cultures religieuses	-	-
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	religion intégrée à l'enseignement de l'histoire	50	-	-
9 ^{ème}	Générale/Moderne Section préparant aux écoles de maturité	Générale/Pratique/Prégymsasiale instruction religieuse	-	-
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	religion intégrée à l'enseignement de l'histoire	50	-	-
Durée d'une période	45 minutes	50 minutes	45 minutes	45 minutes

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

¹ Pour l'ensemble du primaire
50 minutes: enseignement catéchétique
50 minutes: enbriro (enseignement biblique romand)

EDUCATION RELIGIEUSE				
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				
(minutes/semaine)				
Semaines par an → Degrés ↓	NEUCHÂTEL 39	TESSIN 36 ½	VALAIS 38	VAUD 39
1 ^{ère}	-	45 éducation religieuse	90 éducation religieuse	histoire biblique intégrée à approches du monde
2 ^{ème}	-	45 éducation religieuse	90 éducation religieuse	histoire biblique intégrée à approches du monde
3 ^{ème}	-	45 éducation religieuse	90 éducation religieuse	histoire biblique intégrée à approches du monde
4 ^{ème}	-	45 éducation religieuse	90 éducation religieuse	histoire biblique intégrée à approches du monde
5 ^{ème}	-	45 éducation religieuse	90 éducation religieuse	histoire biblique intégrée à approches du monde
6 ^{ème}	Orientation Cultures religieuses et humanistes intégrées à l'enseignement de l'histoire	50 enseignement religieux sur inscription	90 éducation religieuse	Cycle de transition/histoire biblique 45
7 ^{ème}	Maturités Moderne Préprofessionnelle	enseignement religieux sur inscription	CO à sections instruction religieuse Générale Secondaire	CO à niveaux instruction religieuse
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	Cultures religieuses et humanistes intégrées à l'enseignement de l'histoire	50	50	50
8 ^{ème}	Maturités Moderne Préprofessionnelle	enseignement religieux sur inscription	CO à sections instruction religieuse Générale Secondaire	CO à niveaux instruction religieuse
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	Cultures religieuses et humanistes intégrées à l'enseignement de l'histoire	50	50	50
9 ^{ème}	Maturités Moderne Préprofessionnelle	enseignement religieux sur inscription	Niveaux Cours commun instruction religieuse	
Filières/Sections	-	-	-	-
Cours à niveaux	-	-	-	-
Options obligatoires	-	-	-	-
Options facultatives	Cultures religieuses et humanistes intégrées à l'enseignement de l'histoire	50	50	-
Durée d'une période	45 minutes	Primaire: 45 minutes Secondaire: 50 minutes	Primaire: 45 minutes Secondaire: 50 minutes	45 minutes

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Source : Landry, F. (2006). *Grilles-horaires officielles. Temps scolaire effectif des élèves : éducation préscolaire et scolarité obligatoire : Suisse romande et Tessin : année scolaire 2006-2007* (pp. 39-40). Neuchâtel : IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique).