**Témoignage 9 janvier**

Peut-être pourrais-je commencer par préciser un peu, sociologiquement, le public auquel j’enseigne : il s’agit en grande majorité plupart des français nés en France métropolitaine ou d’outre mer, enfants d’immigrés, ayant en très grande partie conservé des relations avec leur pays d’origine. Ce sont donc en majeure partie d’Afrique, du Maghreb, mais surtout une grande partie d’Afrique sub-saharienne et d’Afrique de l’ouest, francophone et lusophone. Politiquement, les élèves du lycée Feyder ont la réputation d’être très peu politisés, et concernés par les débats publics (ce que j’ai pu moi-même observer). Religieusement, ce sont deux communautés, dont on sent qu’elles se distinguent, mais qui sont également actives et revendiquées – une majorité d’élèves musulmans et des chrétiens, surtout catho, quelques un protestants.

A simple titre d’exemple, je voudrais ici évoquer un cours : au cours de l’introduction à un objet d’étude de 1ère : « la question de l’Homme dans l’argumentation (16ème – 20ème) », nous interrogeant initialement sur une définition de l’Homme sur laquelle se mettre d’accord, il a été très difficile, pour une moitié d’élève (une quinzaine, tout de même), d’admettre la possibilité, et d’accepter d’écrire dans le classeur, surtout, que l’homme pouvait descendre de l’animal. Et cette réticence (plus que réticence pour certains, un refus net, de la part d’élèves, pour certains actifs, en difficultés mais participatifs, pas du tout en révolte) était équitablement partagée : l’élève la plus défensive était une élève catholique, qui m’a retranscrit de manière un peu hésitante les débuts de la genèse, et qui s’est étonnée, avec une certaine méfiance et animosité au départ, que des camarades musulmans tiennent le même discours qu’elle, et citent des exemples communs. S’en est ensuivi un étrange débat, pour savoir ce qui appartenait à la Bible, ou au Coran. Au-delà ce cette surprise initiale, ce qu’était clairement mis en question, c’était le fait que je puisse connaître ces textes, les manier, et admettre l’existence d’un texte sacré. Ma posture, d’autorité était, initialement, forcément considérée comme une violence inacceptable, en témoigne, à mon sens, le refus net de noter ce que je pouvais dire, signe pour eux d’une défiance complète. La séquence qui a suivi, (qui a représenté quatre semaines de travail) et sur laquelle je reviendrai, portait sur le libre arbitre, et a nécessité de s’interroger sur ce qu’ils entendaient par fatalité : destinée, Providence, *Mektoub*... Celle-ci a, malgré ces débuts difficile, ces réticences initiales que je n’avais, j’avoue, absolument pas anticipé, été une de mes expériences d’enseignement les plus intéressantes.

Mais il s’agissait ici, simplement, de mettre en avant les principales « communautés » représentées. Je mets des guillemets à communauté, mais cependant c’est un peu ainsi que le perçoit. Mes élèves de confession catholiques et de confession musulmane ne se mêlent pas tant, dès lors que les échanges s’orientent autour de questions de confession. C’est une ligne de partage, en tout cas pour ceux qui se revendiquent comme appartenant à ces religions. Et de ce point de vue, l’échange qui a suivi les attentats, est éclairant.

\*\*\*

-Après les attentats de Charlie : les plus actifs dans les débats étaient sans doute les musulmans ; il est clair qu’ils avaient un sentiment de persécution qui se muait en aigreur et en agressivité. Le sentiment qui prévalait était une défiance à l’égard des discours officiels. Un an après, l’on m’en parle toujours. J’ai ainsi reçu des articles de journaux écrits par eux qui montrent combien ils se méfient encore des discours officiels : ainsi, l’utilisation régulière de guillemets, dans leurs productions écrites, pour parler d’antisémitisme, ou de judaïsme. Les attentats contre l’hyper-kasher sont perpétrées par des musulmans « antisémites » : comme si cet anti-sémitisme n’existait pas ; comme s’il ne s’agissait que d’un discours manipulé. Pour certains de mes élèves qui maîtrisent très mal l’écrit, les codes de mise à distance, la possibilité des paroles empruntées, ces guillemets sont vraiment surprenants ; et l’on se demande si ce n’est pas du copié-collé d’articles lus à droite à gauche. De manière générale, personne ne m’a parlé ouvertement de « complot » ; mais beaucoup de leurs procédées rhétoriques, de leurs questionnement, visent à mettre en avant cette possibilité. A la suite de Charlie, comme des attentats de novembre, je me suis sentie un peu mise en difficulté : il y a certes une nécessité de parler de ces faits, de rétablir un discours d’autorité, de vérité, c'est-à-dire le discours officiel. Mais je me suis retrouvée face à deux attitudes divergentes :

- Chez certains j’ai pu observer une attitude clairement provocatrice, pour fustiger la « provocation » de Charlie, dans une sorte de renversement intéressant à observer : inconsciemment, c’était dire que Charlie n’avait pas l’apanage de la provocation - sans tout à fait toujours saisir que la provocation peut être difficile à manier. Mais en tout, je me demande s’il n’y a pas cette idée chez eux, ou plutôt ce sentiment vague, que certaines armes –le rire, la provocation – leur sont confisqués, au profit d’une provocation seule acceptable, d’une provocation des puissants, et que le rire aussi, est douteux dès lors qu’il prend des victimes chez ceux qui n’ont pas les armes pour s’en défendre.

- La deuxième attitude était le refus d’en parler. Refus qui peut aussi, d’ailleurs, prendre des contours un peu provocants : « on s’en fout, me répondirent certains; ça ne change rien ».

L’attitude agressive n’a pas tellement survécue aux attentats du 13 novembre, même si le sentiment de persécution, et la peur, bien légitime d’ailleurs, que celle-ci ne s’aggrave était encore bien présents. Mais que ce soit cette peur-là qui ait été manifestée le plus vigoureusement montre bien la difficulté à poser le problème en termes universaux, partageables par tous.

Dès lors, le comportement que j’ai trouvé majoritaire, au moins pendant le débat de classe, collectif, c’était le refus d’en parler : pour certains ; « on en a déjà assez parlé », alors même que ces évènements n’avaient pas du tout été abordés dans le autres cours. Ce sont généralement des élèves de confession catholiques qui ont pu me dire, mais en aparté, combien ces moments d’échanges collectifs leurs semblaient insupportables et stériles : pour des raisons un peu contradictoires  
- D’une part, parce que ces moments de débats sont à leurs yeux toujours des moments d’agressivité, et que nul échange ne saurait calmer certaines attitudes. Il y a là, parfois, des discours très agacés contre leurs camarades musulmans, même lorsqu’ils semblent s’entendre bien. On pourrait supposer que, pour eux, l’échange est rendu impossible par les élèves eux-mêmes  
- D’autre part, ils me disent la violence qu’il y a pour eux, à aborder la question de la religion en classe, car ils estiment les professeurs incapables de parler de religion, persuadés que le rôle des enseignants est d’imposer une parole anti-religieuse, et que l’autorité serait incapable de comprendre leur discours et la question de la foi. L’incapacité d’en discuter, ici, ne serait pas liée à l’attitude des élèves, mais à la situation qui semble a priori disqualifier leur parole.

La seconde raison de ne pas vouloir épiloguer, au plutôt de balayer le débat de la main, a été, de manière plus nette encore qu’après Charlie : « ça ne change rien ».

Et ce « ça ne change rien », me semble vraiment intéressant, par le flou qu’il implique – si tant est que mes élèves aient saisi le caractère équivoque de cette phrase, ils ne semblaient pas capables, quand je les interrogeais, de développer plus clairement ce qu’ils entendaient par là:

-Que cela ne changerait rien à leur vie quotidienne ? Or, tous, ils me font part de leur peur, ou de leur sentiment d’une sécurité à outrance.

-Alors, cela ne change rien à quoi ? Aux rapports internationaux, aux enjeux de pouvoir, aux positionnements, aux représentations latentes. Ce que je crois, c’est que ça ne change rien politiquement : dans cette histoire, la politique fait l’objet d’un constant, et très violent désaveu.

Dès lors ces deux postures semblent témoigner d’une même défiance ; pour les discours officiels, pour la politique. Dans le « ça ne change rien », même s’ils glosent par « je ne me sens pas en guerre, etc. », on sent du dépit : le désir, précisément, que les choses changent, et violemment au besoin.

Par cette idée que le débat ne sert à rien, et la croyance très vive que l’Ecole, les institutions, proposent un discours antagoniste et d’incompréhension totale face au fait religieux.

Il n’y a que hors du collectif que mes élèves semblent parler un peu librement : or, il est intéressant de voir que dans ces situations d’échange, c’est autre chose qui émerge : les questions sont d’ordre essentiellement affectif, et s’ils ont besoin d’accompagnement de conseils, c’est sur des interrogations très larges qui les dépassent, qui dépassent très largement le cadre de la politique, ou de la laïcité : deux questions ainsi, m’ont été posées, dont on sentait qu’elle les animait véritablement : des élèves de 2nde, très jeunes (13 et 14 ans) me demandent ainsi : « est-ce que l’on doit avoir peur de mourir ? ». Les questions posées sont de l’ordre de l’intime ; du privé ; ils attendent un rapport affectif, d’accompagnement privé, d’une compréhension et d’un discours qui dépassent le cadre de l’autorité « du professeur », qu’ils semblent juger sourde à ces interrogations. Ce n’est en citoyen que là ils m’interrogent, c’est en très jeune gens face aux interrogations desquels je me sens un peu désemparée : je n’ai pas le souvenir, à 13 ans, de m’être demandé si je devais avoir peur de mourir. Une élève de terminale me pose une question qui me semble ici pertinente ; « mais à quoi, en fait, peut-on faire confiance ? ». C’est bien à une crise de la confiance, que l’on a affaire. Et il me semble que cette question –vu la teneur des débats, j’attendais plutôt « à quoi peut-on croire » - pose un problème important à soulever avec eux : faire une distinction peut-être entre la *foi*, que l’étymologie de confiance évoque, qu’on doit se garder, à mon sens, d’écraser ou de disqualifier sans cesse au non du savoir – et la *croyance*, qui elle, peut faire écran au savoir, à l’approche scientifique.

Pourtant les modalisations de ces questions – *peut-on, doit-on* – montrent bien qu’ils sont, *in fine*, toujours en attente d’une posture d’autorité. Dès lors il me semble que c’est la question de la confiance qui est au centre de leurs interrogations : il faut savoir en tant qu’enseignant instaurer ce climat où la parole religieuse, la foi, est possible ; en tant que professeur de littérature, je crois, laisser la place à l’irruption de cette parole. La parole d’autorité leur fait violence car elle revendique, selon eux, le monopole du recul critique. Leur parler même de religion peut être compliqué car certains le ressentent comme une curiosité hautaine propre à leur montrer le ridicule de leurs choix. Par ailleurs, elle débusque souvent leur réelle inculture en matière religieuse.

Les moments d’échange les plus réussis, d’études de textes les plus fécondes apparaissent dès lors que le discours religieux, la question de la foi, ou l’irrationnel se fait jour naturellement dans les textes. Dans cette séquence que j’évoquais plus haut : les confronter à l’ironie voltairienne (des pages de *Zadig ou la destinée*, sur ce sujet) s’est avéré être extrêmement malaisé. Mes élèves se sont un peu étrangement passionnés pour Pic de la Mirandole, peut-être mal compris, ou de manière anachronique : dans l’affirmation finale selon laquelle l’homme dégénère en forme bestiale ou s’élève vers le divin, ils ont pu enfin concevoir, au-delà de leurs explications initiales et un peu controuvées de la Genèse, que l’homme soit animal. Devant un film que je leur passais en fin d’année pour illustrer cette question du libre arbitre (*Minority Report*, une adaptation d’un texte de Philip K. Dick s’interrogeant sur cette notion même) j’entends mes élèves les plus réticents chuchoter à Tom Cruise, (qui doit, selon une prédiction manipulée visant à le piéger, assassiner un homme) dont une espèce de ressaisissement bizarre de tout le cours : « ne le tue pas, pense à ton libre arbitre, pense à Pic de la Mirandole ». (Et l’on imagine tous le pape de la scientologie penser soudain à Pic de la Mirandole sous l’injonction panique d’un français musulman). Un deuxième cours, cette fois avec les terminales Littéraire (un cours un peu difficile, est au programme de cette année *Œdipe-Roi* de Pasolini) tendait à penser la question du mythe, de faire saisir l’importance de sa fonction sociale, sa fonction explicative, en même temps que son caractère fictionnel. J’ai, volontairement, passé beaucoup de temps à travailler avec eux à cette question du mythe, à préciser aussi, ce qui le distingue de la légende, du conte, etc. C’est, encore une fois, une élève musulmane, a priori très rétive, très crispée sur la question religieuse et identitaire, qui me répond ainsi : « mais alors, la religion musulmane, c’est un mythe », avec la satisfaction que, tout en relevant (peut-être, qui sait ?) de la fiction, on puisse reconnaître la fonction sociale de cette pratique.

\*\*\*

Je me souviens des rééditions de Voltaire qui ont suivi les attentats contre Charlie. Ou de certaines publications un peu plus anciennes : *Reviens, Voltaire, ils sont devenus fous[[1]](#footnote-2),* parution liée à la polémique des caricatures, en 2005. Voltaire (je l’ai travaillé mes trois années d’enseignement) leur fait toujours violence. Il y a, bien sûr, la difficulté à faire appréhender l’ironie par des adolescents, autrement que comme une violence. Mais aussi, c’était comme si l’universalisme, la tolérance qu’incarnait Voltaire avait peut-être dégénéré. Comme si cet universalisme était devenu aujourd’hui un marqueur social, une partie de la société qui se revendique comme tolérante, cosmopolite, universaliste, avec cet étrange paradoxe d’un groupe social qui serait universaliste « entre soi », quitte à ne devenir tolérant que d’eux-mêmes ; posture qui aurait participé à représenter l’autre comme communautaristes, à l’exclure justement de ce cosmopolitisme[[2]](#footnote-3). Voltaire incarnerait peut-être cet esprit français, et ce monopole du rire, qui leur semble une exclusion. Il ne s’agit pas de capituler sur l’enseignement de Voltaire pour autant, de *Zadig* à *Candide* - mais je me fais la remarque que, (et je m’en réjouis aussi), étrangement, Pic de la Mirandole et Pasolini, malgré les difficultés que leur étude impliquent - soient plus à même peut-être, en raison de ce décentrement, de recréer un échange véritablement collectif.

1. Philippe Val, *Reviens, Voltaire, ils sont devenus fous*, Grasset, 2008 [↑](#footnote-ref-2)
2. A ce sujet, on peut se référer aux propos de Jacques Rancière : « On invoque souvent l’universalisme comme principe de vie en commun. Mais justement l’universalisme a été confisqué et manipulé. Transformé en signe distinctif d’un groupe, il sert à mettre en accusation une communauté précise ». Entretien paru dans « l’Obs » du 2 avril 2015, propos recueillis par Eric Aeschimann. [↑](#footnote-ref-3)