Quel état d’urgence pédagogique ?

La violence des actes terroristes ne saurait pas être désamorcée simplement du fait qu’il existe des écoles et des classes pour en parler. Les témoignages et réflexions que nous avons entendues au cours de cette journée nous rappellent que de tels actes, et il y en a tant à travers le monde aujourd’hui, ne peuvent être facilement cantonnés, mis en quarantaine ou tenus à distance, y compris par ceux qui n’en ont pas été directement les témoins ou les victimes. Ils réveillent nécessairement en nous quelque chose de difficile à comprendre et à contrôler, comme un écho vague mais direct de cette violence.

Il aurait peut-être été inquiétant que tout se passe, au lendemain des meurtres de masse, dans une grande réconciliation entre les professeurs et les élèves. Comme un partage émouvant à l’abri du terrorisme. Précisément parce que la classe est un lieu de paroles partagées, il n’est pas étonnant que, lorsque l’émotion affleure, il se reconduise des clivages qui passent autrement par des voies détournées, moins visibles. Les difficultés à faire respecter la minute de silence, les prises de position « inavouables » de tel ou tel élève, sont autant d’opportunités, certes inconfortables mais peut-être salutaires, pour réfléchir à la nature de la relation qui nous unit à nos élèves et à nos étudiants dans le contexte pour le moins désorienté qui est nôtre à échelle mondiale.

Trois dimensions de la relation pédagogique en contexte scolaire et universitaire me semblent particulièrement concernés par ces échos de la violence terroriste.

1. Frontières ambiguës du « Vous » et du « Nous »

La relation de confiance nécessaire à toute transmission est bien souvent malmenée par la frontière souvent réaffirmée dans le discours des élèves entre un « nous » et un « vous ». Le « Nous » semble alors renvoyer à ceux qui n’ont pas de place dans le jeu où l’école trouve son sens. Avant d’exprimer un souci communautaire, le « Nous » n’exprime-t-il pas en premier lieu un sentiment de déconnexion par rapport à l‘institution que traduit le « Vous ». On peut reconstituer la chaîne : le vous, qui s’adresse au prof, renvoie à l’institution scolaire, qui renvoie à l’Etat français, qui renvoie à la puissance occidentale. Dès lors que les énoncés les plus personnels des enseignants sont renvoyés à cet emboîtement d’instances verrouillées par un Occident surplombant, le piège postcolonial semble se refermer sur le contrat de confiance.

On aura bien du mal à rétablir la confiance par une simple refondation des valeurs, fussent-elles les plus fédératrices possible et les plus ouvertes aux autres cultures (l’Occident ne cherche-t-il pas toujours à se définir par cette ouverture ?). La défiance de celui qui renvoie l’énoncé de l’enseignant à la catégorie du « Vous » porte moins sur la nature des valeurs énoncées, que sur leur instrumentalisation soupçonnée. L’Occident, avec ses écoles et ses nouveaux missionnaires de l’esprit critique, n’est-il pas le grand manipulateur, puisqu’il tient encore à ce jour les rênes du monde ? La posture professorale de la « maîtrise indignée » semble dans ces conditions une impasse.

Le contre-discours qui se construit du côté du « Nous » récupère tous les énoncés flottants, en circulation dans les espaces qui ne sont pas perçus comme institutionnels. A propos de ces énoncés, la question de la mauvaise foi ou de la manipulation ne se pose pas, puisque les énoncés sont premiers par rapport à la qualité de ceux qui les énoncent.

Il y a donc une dissymétrie entre le « Nous » et le « Vous », qui me semblent renvoyer à deux types de communautés bien distinctes. Le « Vous » est une projection institutionnelle, le « Nous » est une projection réticulaire à géométrie variable, dont la dimension dite « communautariste » n’est qu’une variante. Se range sous la bannière du « Nous » tous ceux qui ne croient plus en la possibilité de se faire une place dans un certain ordre.

2. Que faire de notre excitation ?

Dans la façon dont la violence terroriste nous atteint, il est difficile de faire la place qui revient aux différents canaux d’information et à a nature de l’excitation qui leur est associée. La tentative de prise directe sur les événements, qui est la vocation des chaînes d’information continue, n’est-elle pas en partie en phase avec la logique terroriste, dont un des objectifs avoués est de mettre en tension un corps social. L’excitation est un des vecteurs de cette mise en tension. Cette excitation est sans doute tangible dans le contexte de la classe et doit être pédagogiquement prise en compte.

La circulation de plus en plus horizontale de l’information, qui s’effectue sur le mode de la « propagation » s’accompagne d’une excitation dont la place dans le cadre scolaire mérite d’être interrogée. Cette excitation est un antidote à l’ennui, cet incontournable de la relation pédagogique, qu’aucun enseignant, aussi vivant et talentueux soit-il, ne parviendra pas à totalement résorber. Si l’ennui, cette prise de conscience de la disponibilité de son esprit, naît dans les zones de basse tension, ou de faible intensité, les moments de mise en tension provoqués par les actes terroristes sont des moments d’intense circulation horizontale d’informations[[1]](#footnote-1).

La dynamique de la rumeur s’enclenche et profite de tous les canaux de communication disponibles. Il n’y a pas de propagation de rumeurs qui ne soit accompagnée d’excitation et de fièvre. Plus l’événement-source est intense, plus la dynamique de propagation est vive. Les théories du complot, auxquelles ont affaire de nombreux enseignants, sont des grilles de lecture alternatives portées par de telles excitations. L’enjeu pédagogique consiste alors moins à les invalider, en faisant la démonstration de leur fausseté, qu’à les désamorcer, c’est-à-dire à les déconnecter de l’excitation qui les porte. Il y a là un défi important.

3. Dans quel monde sommes-nous impliqués ?

La prise en compte du degré d’implication que nous entretenons avec le monde, ou le réel qui nous entoure devient un enjeu important de la relation pédagogique que nous entretenons avec nos élèves. Une remarque dans l’intervention de Laure Coret m’a beaucoup frappé à cet égard. Elle mentionne qu’un de ses élèves n’arrivait pas à accepter l’idée que des dinosaures aient pu exister sur la planète, même dans des temps très reculés, comme si une telle perspective le perturbait tellement qu’il devait y renoncer. Ce cas, sans doute assez extrême, me paraît soulever un problème de fond vertigineux. Refuser viscéralement d’accepter un monde dans lequel les dinosaures ont pu exister, revient à nouer avec le monde dans lequel on vit un pacte personnel très étroit, qui nous implique émotionnellement. Un tel engagement nous renvoie à la nature de l’engagement compatible avec la distance critique. L’appel à la distance critique ne risque-t-il pas d’échouer dès lors qu’il suppose une moindre implication par rapport au monde ? Il est sans doute nécessaire d’évaluer la nature des fils émotionnels qui nous relient au monde et de les mettre en jeu dans la relation pédagogique.

La mise à distance du monde est certainement une condition nécessaire à son analyse, et certainement beaucoup de problèmes pédagogiques seraient résolus si les élèves entraient spontanément dans ce jeu. Alors, quelles que soient les origines sociales ou culturelles, une analyse critique commune, donnerait une place à chacun, dans un dialogue fructueux. Je pense, pour ma part, qu’il y a beaucoup d’humanité dans cette impossibilité à accepter de cohabiter avec les dinosaures. Le fil émotionnel qui relie cet élève au monde est précieux, même s’il est très dangereux. On pressent qu’il est de même nature que toutes les pulsions racistes ou homophobes. Celui qui ne peut accepter les dinosaures acceptera-t-il les autres races, ou les autres orientations sexuelles que les siennes ?

Les propositions de lecture, les décryptages, les conflits d’interprétation ont une interface émotionnelle qui est à la racine des visions du monde. Dans son analyse des processus de schismogenèse culturelle, Gregory Bateson introduit la notion de « sensation de culture » (qui relève de l’*ethos*) à côté de celle de « structure culturelle » (qui relève de l’*eidos*). La sensation de culture est un substrat indistinct de la structure culturelle, par lequel les différentes structures culturelles peuvent entrer en contact émotionnel. L’humain, dès lors que l’on en fait une catégorie empathique non discriminante, relève de ce niveau.

L’excitation provoquée par les actes terroristes est pleinement humaine, y compris dans ce qu’elle a de plus honteux ou de plus inavouable. Dans ce nœud émotionnel que réveillent les actes terroristes, tous les potentiels sont enveloppés. C’est dans l’intensité de l’événement que l’excitation virale dont nous avons parlé précédemment puise son énergie. Que le nombre de morts (celui que l’on apprend en direct sur les chaînes d’information continue) serve à graduer l’importance de l’événement est à la fois inévitable et honteux. C’est certainement avec cette honte que nous autres, enseignants, devons apprendre à travailler, si nous voulons renouer le fil avec ceux qui font mine de nous lâcher.

1. Arjun Appadurai, dans *Géographies de la colère* (Payot, 2009) un livre majeur sur les nouvelles dynamiques terroristes dans le monde contemporain, insiste beaucoup sur la différence entre les organisations « vertébrées » et les réseaux invertébrés, plus fluides et propices à l’action terroriste. [↑](#footnote-ref-1)