



ENQUÊTES

revue de l'école doctorale 188
Histoire moderne et contemporaine

Enseigner pendant la catastrophe. Instruire et soutenir ses élèves et étudiants, des attentats terroristes de 2015 à la pandémie de covid-19.

Pierre Porcher

Sorbonne-Université - Centre d'histoire du XIXe siècle (UR 3550) / Université d'Artois - Centre de recherches et d'études « Histoire et sociétés » (UR 4027)

Enseigner pendant la catastrophe.

Instruire et soutenir ses élèves et étudiants, des attentats terroristes de 2015 à la pandémie de covid-19.

Septembre 2020. Depuis la chaire de la salle J 326 de la Sorbonne, où j'enseigne tous les jeudis, j'avais une vision étonnante : au premier plan, une quarantaine d'étudiants tous masqués, sagement espacés les uns des autres, dont je sentais l'enthousiasme longtemps réfréné par un long éloignement des universités. Au second plan, par une fenêtre, les tours de Notre-Dame, entourées d'échafaudages et de grues. Cette année universitaire commençait par un tableau où prenaient place deux des catastrophes de notre temps.

Au cours des dernières années, plusieurs crises et catastrophes ont eu des conséquences sensibles sur la société française. Les professeurs sont les témoins privilégiés des répliques de ces séismes sur leurs élèves et étudiants. Ces chocs successifs posent la question sur la manière dont les professeurs adaptent leur posture professionnelle vis-à-vis de leurs élèves et la manière dont, poussés par les événements, ils prennent des responsabilités qui excèdent leurs obligations réglementaires pour remplir à un degré inédit leur responsabilité morale, parfois sociale, vis-à-vis des adolescents et des jeunes gens qui leur sont confiés. Si les professeurs sont avant tout des passeurs de savoirs contribuant à l'initiation d'esprits en formation, ils sont aussi des adultes investis d'une autorité morale et dépositaires d'une responsabilité qu'on pourrait qualifier de générationnelle.

La profession d'enseignant, enseignant-chercheur et chercheur connaît des évolutions sensibles induites par divers facteurs. En France, 26 réformes concernant tous les degrés du système éducatif ont été lancées entre 2000 et 2018 ; au Royaume-Uni, ce chiffre s'élève à 67, en Allemagne à 53, en Italie à 24 et en Espagne à 19¹. Sur le moyen terme, la révolution numérique modifie progressivement la profession à un degré dont on ne mesure sans doute pas encore toutes les possibilités et implications. En entrant dans la carrière, ma génération de professeurs a dû s'adapter à ces changements de tous ordres, qui interviennent dans des temporalités différentes.

Mes cinq premières années d'enseignement furent marquées par plusieurs catastrophes au retentissement national ou international : les attentats terroristes de janvier et novembre 2015, la pandémie de covid-19 et l'assassinat terroriste de Samuel Paty, en octobre 2020, pour ne citer que les plus importants. Je ne crois donc pas avoir eu l'expérience de ce que signifie enseigner dans un contexte « normal », malgré la résilience des institutions éducatives et le dévouement des hommes et des femmes qui les constituent.

¹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Education Policy Outlook Reforms Finder* <http://www.oecd.org/education/reformsfinder.htm>

La référence aux événements qui ont façonné le XX^e siècle ne me semble pas illégitime. Le 2 août 1914, le caporal Jules André Peugeot, 21 ans, instituteur, tombe à Joncherey (territoire de Belfort) ; le 26 février 2020, Dominique Varoteaux, 60 ans, professeur de collège à Crépy-en-Valois (Oise), décède des suites du covid-19 ; par coïncidence, les deux premières victimes françaises des deux événements majeurs ouvrant les XX^e et XXI^e siècles sont des enseignants. Au-delà de ce symbole, certains historiens décrivent la pandémie comme le traumatisme le plus important depuis 1945² ; le président des États-Unis prend comme référence les pertes subies par son pays pendant les deux guerres mondiales et la guerre du Vietnam cumulées pour point de comparaison avec les morts du covid-19³. Une note de la direction de l'enseignement primaire de la Seine, en date d'avril 1944, fait écho au temps présent :

Il faut considérer les sentiments du public. Il passe sans transition de l'insouciance à la panique : tout dépend de la rareté ou de la fréquence des bombardements. Quand nous pensons à tout faire pour préserver la vie des enfants, on nous accuse de ne pas nous occuper assez de leur instruction. Quand nous nous efforçons d'assurer la continuité de l'enseignement, on se plaint que nous ne pensons pas uniquement à préserver leur vie⁴.

Nous ne vivons pas dans la crainte de bombardements aériens, mais nous avons à gérer des situations pour lesquelles aucune solution complètement satisfaisante n'existe, comme lorsqu'il faut enseigner en maintenant la qualité de la formation, tout en préservant la santé des personnels et des étudiants. De fait, en dépit de tous les dispositifs et de toutes les inventions nées pour pallier les problèmes qui surgissent, la gestion de ces catastrophes fait peser sur les enseignants la résolution de questions parfois insolubles. Nous ne sommes pas les premiers – et pas les derniers – à être confrontés à semblable état de choses.

Je pense qu'un témoignage est utile, comme partage pour aujourd'hui et comme balise de souvenir pour demain. Il me semble d'autant plus utile que le métier d'enseignant et le monde universitaire sont en général mal connus ; j'espère que ce texte contribuera à montrer ce qu'il implique et représente. Ce texte, au cours duquel je m'efforce d'objectiver mon vécu, vise à montrer les conséquences des crises sur l'enseignement, et partage l'expérience d'actions entreprises pour y remédier. Prendre ce recul n'est pas chose aisée, particulièrement pour les événements en cours ; ce que j'écris est une sorte de mise en ordre provisoire de faits visant à

² « Stéphane Audouin-Rouzeau : nous traversons l'expérience la plus tragique depuis la Seconde Guerre mondiale », Mediapart, 7 février 2021. <https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/070221/stephane-audouin-rouzeau-nous-traversons-l-experience-la-plus-tragique-depuis-la-seconde-guerre-mond>

³ Proclamation de Joseph R. Biden, président des États-Unis : « As of this week during the dark winter of the COVID-19 pandemic, more than 500,000 Americans have now died from the virus. That is more Americans who have died in a single year of this pandemic than in World War I, World War II, and the Vietnam War combined. On this solemn occasion, we reflect on their loss and on their loved ones left behind. We, as a Nation, must remember them so we can begin to heal, to unite, and find purpose as one Nation to defeat this pandemic », Maison-Blanche, 22 février 2021. <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/presidential-actions/2021/02/22/a-proclamation-on-remembering-the-500000-americans-lost-to-covid-19/>

⁴ Note de la direction de l'enseignement de la Seine. Paris, le 26 avril 1944. Cité par Matthieu Devigne, *L'École des années noires. Une histoire du primaire en temps de guerre*, PUF, 2018, p. 147-148.

documenter la relation entretenue par le professeur que je suis avec les épreuves que nous traversons depuis les cinq dernières années, et aux questions qu'elles suscitent dans le champ professionnel.

Il ne prétend s'ériger ni en modèle, ni aboutir à une vérité générale. Il ne peut l'être pour au moins deux raisons. D'abord, parce que ce texte témoigne du vécu d'une seule personne ; ensuite, parce que tous les professeurs savent que chaque groupe d'élèves ou d'étudiants a ses particularités et que son atmosphère et son fonctionnement sont les produits d'une chimie dont on ne maîtrise que certains enchaînements. La compréhension de cette diversité de groupes et d'individus est une des difficultés et un des attraits du métier. Tirer des conclusions d'ordre général à partir du matériau que constitue ce texte serait donc conditionnée à des comparaisons établies à partir d'un échantillon représentatif d'enseignants à constituer, qui permettrait par exemple de dégager les points communs entre les situations et les vécus décrits, autant que leurs spécificités. Je ne pense pas, pour autant, que ce que je vais décrire soit particulièrement hors du commun et j'imagine que mon texte fera écho au vécu d'autres collègues.

I. AUX ORIGINES D'UNE PERCEPTION DES CATASTROPHES

Avant d'évoquer ce que j'ai tenté de faire comme professeur pour soutenir mes élèves et étudiants au cours des épreuves de ces dernières années, il me semble utile de prendre du recul en s'interrogeant sur l'histoire et la mémoire familiale qui, avec mon caractère, façonnent ma manière de comprendre et de vivre les événements historiques, particulièrement ceux qui impliquent une catastrophe ou une relation directe ou indirecte avec un épisode de mort de masse ou de nature à susciter un traumatisme collectif.

Si j'avais écrit ce témoignage au début du XX^e siècle, j'aurais peut-être évoqué le souvenir familial des guerres napoléoniennes, de la révolution de 1848, les pandémies de choléra et la guerre franco-prussienne de 1870. De cette dernière, m'est parvenu le souvenir de tubes de plomb, renfermant des lettres envoyées depuis Paris, pendant le siège, évoquant bombardements prussiens, pénuries alimentaires et cuisine à base de rat. Mon grand-père paternel avait l'habitude de conclure les repas en proclamant : « encore un que les Prussiens n'auront pas ! », expression reprise de ses aïeux, trace orale de privations ou de réquisitions passées.

A. La mémoire familiale et les guerres du XX^e siècle

1. Les dernières traces de la Grande Guerre

La Première Guerre mondiale a fait 10 millions de morts, dont environ 1,5 dans la population française. Pour ma part, en dehors de l'enseignement scolaire, je ne l'ai connue qu'à travers des objets transmis depuis trois générations : la photographie colorisée d'un arrière-grand-père en uniforme bleu et garance de pioupiou, une épée-baïonnette modèle 1886, parfois surnommée la « Rosalie », rangée au fond d'un garage ; le souvenir d'un arrière-arrière-arrière-grand-père, Ulysse Ancelle, instituteur à Curchy (Somme), blessé le 7 mars 1915 à la tête et à

l'avant-bras gauche, lors du combat de Lombaertzyde (Flandre, Belgique), qui vécut avec un éclat d'obus dans le crâne, atteint de « neurasthénie traumatique », jusqu'à sa mort ; le nom de famille inscrit sur des monuments aux morts, sur des places de villages où aucun habitant ne porte plus ce nom. Certaines expressions transmises de génération en génération constituent autant de traces de la propagande de guerre : les « boches » et les « doryphores » pour désigner les Allemands (et les Parisiens...).

On s'interroge sur l'usage de la baïonnette, cette arme offensive à l'usage opérationnel limité mais dont l'effet psychologique était important – une arme offensive chargée d'inspirer la peur, par la seule possibilité de son usage. On devine la brutalisation en comparant les photos d'avant et d'après-guerre ; sur l'une, un homme de la Belle Époque, souriant et bien en chair ; sur l'autre, un homme qui a vieilli précocement, la malice éteinte dans les yeux⁵. Même avec ces éléments explicites, il est difficile, en l'absence d'expérience personnelle du combat, de prendre l'exacte mesure de ce qu'ont traversé ces ancêtres pendant la Grande Guerre.

2. Le souvenir vivace de la dernière guerre mondiale

Le souvenir de la Seconde Guerre mondiale vit encore. Mes grands-parents, qui l'ont vécue enfants, racontent leurs souvenirs et les histoires transmises par leurs parents.

Mon grand-père d'Eure-et-Loir me racontait ses longues courses à vélo, pour aller chercher du lait et du beurre dans les fermes de Beauce, les tirailleurs sénégalais occupés à des travaux de terrassement sous la garde des Allemands, les pommes et poires qu'il leur donnait, sans en mener bien large, sous l'œil d'une sentinelle qui affectait de ne rien voir ; il ne pardonna jamais aux Anglais la destruction de l'escadre de Mers-el-Kébir ; il avait 9 ans en 1941 : est-ce une trace de la propagande antianglaise diffusée à l'époque ? De cette branche de ma famille, reste un insigne ailé des Forces françaises de l'intérieur retrouvé dans une vitrine, tandis qu'on retrouva dans un tiroir un insigne de fantaisie en émail représentant une francisque sur un fond blanc, sans savoir ce qu'il faut en déduire, faute d'explications.

Dans la branche bourguignonne de ma famille, on conserve, rangée au fond d'un jardin, une charrette à bras en fer, construite sur mesure pour porter la malle domestique sur les routes de l'exode, en 1940. On m'a aussi conté la résistance de mon arrière-grand-père, ingénieur dans la Sarthe ; je conserve les autorisations de circuler pour le camion Hotchkiss qui lui servait à rallier Mamers, Lille, Rennes, Roubaix, Saint-Quentin et Paris. Un jour, les jeunes ouvriers de sa distillerie crurent être découverts en voyant arriver deux officiers allemands et voulaient les jeter dans un bassin d'acide... mon arrière-grand-père leur demanda de retourner au travail et de faire comme si de rien n'était : les officiers visitèrent l'infrastructure et repartirent ravis, en ignorant qu'ils avaient déambulé au milieu d'un nid de réfractaires au Service du travail obligatoire (STO).

En dehors des objets et des souvenirs, je décèle une trace de cette guerre à travers l'habitude de faire des réserves importantes, de ne jamais jeter la nourriture et de toujours

⁵ Des comparaisons semblables sont faites dans Manon Pignot, *L'Appel de la guerre. Des adolescents au combat (1914-1919)*, Anamosa, 2019.

accommoder les restes, avec un savoir-faire qui ne peut résulter que d'une expérience des pénuries alimentaires dans des familles nombreuses.

La mémoire familiale de cette guerre intègre aussi le souvenir de tiers, connaissances, amis, collègues, au sujet desquels je dispose parfois curieusement de plus d'informations que sur mes propres aïeux.

J'ai entendu l'histoire de Robert Pitier, 50 ans, et de son fils Lucien, 22 ans, membres des Forces françaises de l'intérieur, abattus par les Allemands à l'aube du 9 mars 1944⁶, sur la retenue d'eau du moulin où mes grands-parents bourguignons devaient prendre l'état de meuniers en 1949. Après-guerre, on parlait encore dans le village du poste de TSF caché dans le grenier du moulin et on retrouva des caisses de munitions dans la turbine. Déclaré « mort pour la France », Lucien fut décoré à titre posthume de la Médaille militaire, de la Croix de guerre 1939-1945 avec étoile de vermeil⁷ et de la médaille de la Résistance française. J'ignore les actes de guerre auxquels il s'est livré pour mériter ces distinctions. D'après la *Bourgogne républicaine*, qui couvre le procès de la gestapo de Dijon, en 1955, l'opération allemande contre ce maquis fut lancée à la suite de la trahison de deux prisonniers⁸ ; la mémoire familiale évoque également un traître mystérieux à l'identité inconnue.

J'ai reçu d'amis proches de la famille un coffret de champagne renfermant des objets ayant appartenu à Édouard Abadie, employé de chemin de fer : un brassard de la Résistance cheminote de la gare du Nord (ateliers du Lendy) et deux drapeaux tricolores en étamine de laine qui, selon la légende, auraient été hissés sur la mairie du 18^e arrondissement à la Libération de Paris. Je connais aussi l'histoire de Georges Nicolet, tout juste sorti de l'adolescence, entré en résistance en 1942, membre d'un maquis lié au *Special Operations Executive* (SOE), résistant FFI de la « compagnie Charles », « groupe Raymond », opérant dans le canton d'Arbois (Jura)⁹. Qu'a-t-il fait ? Nul ne le sait, car il n'a jamais parlé. Parmi les quelques photos qui subsistent de lui, un portrait le montre en uniforme de soldat-aviateur, décoré d'un ruban de rappel évoquant la *Military Cross*. J'imagine qu'il n'a pas reçu la troisième décoration de l'ordre protocolaire britannique en laissant les soldats allemands prendre du bon temps dans les forêts du Jura ou ailleurs.

Des blessures physiques et morales infligées à celles et ceux qui ont subi la violence de guerre, il ne reste plus grand-chose ; les décorations témoignent d'actes de guerre oubliés, dont elles sont une des dernières traces dans la mémoire, qui sont euphémisés, alors que des blessures réelles ont été données et reçues. Les silences des témoins familiaux, qui s'interrompent lors de leurs récits, ou les réorientent subrepticement pour ne pas aborder des faits qu'ils ne souhaitent pas partager, sont autant de vestiges des drames jadis entendus, partagés, parfois vécus. Il est difficile, même par une écoute de qualité, d'accéder à ces souvenirs. À mesure que les générations

⁶ Gilles Hennequin, *Résistance en Côte-d'Or*, 8 tomes, 1994-2010. *Maitron des fusillés*, notices de Robert Pitier <https://maitron.fr/spip.php?article217459> et Lucien Pitier <https://maitron.fr/spip.php?article210882>.

⁷ Citation à l'ordre du corps d'armée.

⁸ *La Bourgogne républicaine*, 23 février et 15 février 1955.

⁹ Roger Gibey, *Les Arboisiens dans la Seconde Guerre mondiale*, sans date.

<https://fr.calameo.com/books/006173497f95ee87886b8>

passent, les traces disparaissent et la signification de celles qui demeurent s'amenuise : il n'est d'ailleurs pas étonnant de voir que la mémoire résistante se transmet assez bien, mais que personne n'a jamais pu m'expliquer l'origine de l'insigne à la francisque retrouvé dans les affaires de famille...

3. La mémoire douloureuse de la Guerre d'Algérie

J'ai pu toucher la Guerre d'Algérie à travers les témoignages directs mais partiels de mes deux grands-pères, qui l'ont faite. Le premier, engagé volontaire par devancement d'appel, servit au 27^e régiment du Train, alors stationné à Auxonne (Côte-d'Or). J'ai entendu vanter les performances des dépanneuses américaines utilisées par l'armée française (100 litres aux 100 km, paraît-il...), qui permettaient de ne pas s'éterniser dans les redoutées gorges de la Chiffa, au sud de Blida ; son effroi devant un parachutiste qui se vantait de gagner « cinq francs la paire d'oreilles ». De lui, je conserve des portraits, pris à l'âge de 18 ans aux studios Vedette, à Alger, un carnet de caserne renfermant des blagues potaches, voire grivoises, qui m'a été soigneusement dissimulé jusqu'à l'âge du baccalauréat, et une valise en carton bouilli ornée de l'insigne de l'unité, peint par un camarade de régiment. Mon grand-père bourguignon n'a jamais beaucoup évoqué la guerre d'Algérie. Il m'a fallu ruser en retrouvant des cartes postales anciennes des gorges de la Chiffa, mentionnées incidemment un jour ; la vue de ces lieux connus un demi-siècle plus tôt a provoqué un témoignage, la seule fois qu'il m'a vraiment parlé de sa guerre d'Algérie¹⁰. En 1983, devenu maire d'une petite commune rurale de la Côte-d'Or, il a fait baptiser une rue du 19 mars 1962, qui se trouve dans le prolongement de la rue du 8 mai 1945, menant elle-même à la place où se trouve le monument aux citoyens de la commune morts dans toutes les guerres et théâtres d'opérations extérieurs depuis 1914. Les anciens combattants réunis à cette cérémonie étaient sans doute les seuls à comprendre la portée complète de ce baptême, car peu parlèrent de leurs années algériennes.

Le second, celui qui donnait des fruits aux tirailleurs sénégalais sur le bord des routes d'Eure-et-Loir pendant la Seconde Guerre mondiale, fut incorporé au 1^{er} régiment de Tirailleurs algériens lors de son service militaire. Enfant, il me chantait avec une ardeur de jeune homme le *Chant des Africains*, interprété lors des défilés où, comme sergent et homme de base, il devait ordonner « têtes ! » lorsque son unité passait devant la tribune officielle. Un épisode restait source de honte. À ses débuts, avec un fusil vide, sans ficelle ou menottes, on lui avait ordonné d'escorter un prisonnier entre sa caserne et une prison ; il n'a pu empêcher l'homme de s'évader à travers un marché situé sur le trajet ; il s'étonnait de n'en avoir jamais été blâmé par ses chefs, qu'aucune mention n'ait été portée à son dossier et, plus encore, d'avoir été promu caporal quinze jours plus tard, comme si cette évasion était voulue. « *L'amour, c'est comme au régiment, il n faut pas chercher à comprendre* », chantent les Compagnons de la Chanson dans *Si tous les gars du*

¹⁰ Sur la mémoire familiale de la Guerre d'Algérie, voir Raphaëlle Branche, « *Papa, qu'as-tu fait en Algérie ?* ». *Enquête sur un silence familial*, La Découverte, 2020.

monde (1957)¹¹, titre inscrit au répertoire de la chorale d'une de mes grand-mères. Parfois détaché auprès d'une batterie d'artillerie, il racontait la difficulté de transmettre des messages radio pendant qu'un tir de barrage commençait par-dessus le djebel : « *de Lion fixe à Panthère. Préparons mise en place de Tigre à partir de 21h30 entre KX 97-B7-2 et KX 97-F2-2 et FX 96-G9-2. Rendre compte à Jaguar averti de cette opération ainsi que de présence rebelles au Sud* », dit un des messages parvenus jusqu'à moi, transcrit sur un imprimé militaire, sans lieu ni date, d'une écriture pressée. Je conserve des calots, pucelles, insignes, fourragères et losanges de bras. Mon grand-père de Beauce aimait l'Algérie, il en parlait souvent et je crois qu'il s'y serait bien volontiers installé ; d'ailleurs, quelques années après son retour, il quitta sa pâtisserie-boulangerie de Chartres pour Marseille, où il fut longtemps bénévole au Secours catholique, sensible au sort des étrangers présents dans la ville, notamment ceux qui arrivaient du Maghreb.

Ces bribes ne sont pas suffisantes pour écrire une histoire, mais les vestiges qu'elle évoque et les silences qu'elles révèlent interrogent, suscitent une curiosité qui ne sera probablement jamais satisfaite tout à fait. Tout n'est certes pas dit et ce qui est dit n'est pas toujours expliqué, comme si les mots manquaient ou étaient inefficaces pour rendre sensible toute la mesure d'un vécu que seule la confrontation directe aux événements et l'immersion dans l'atmosphère du temps permettrait de comprendre. Ces conversations et ces objets ont contribué à façonner ma conscience historique et ma perception des guerres, des crises et des catastrophes, dans le sens d'une certaine familiarité qui faisait un intéressant écho avec les cours d'histoire-géographie.

B. Le rôle matriciel du 11 septembre 2001

Dans la génération de mes parents, la chute du mur de Berlin, le déclenchement de la guerre du Golfe, la guerre de Bosnie et les attentats de 1995 sont les événements qui reviennent le plus souvent comme des points de bascule. Le traumatisme sans doute le plus vif de cette génération, d'autant plus douloureux qu'il est encore silencieux en raison du tabou qui frappe cette question, réside vraisemblablement dans les vides ouverts dans les cercles de collègues et d'amis par la pandémie de VIH qui sévit dans les années 1980.

Les deux dernières générations ont connu des conflits, mais dont les opérations se déroulaient hors de France, et n'ont jamais été confrontés, même indirectement, à la violence de guerre. Avec la professionnalisation des armées, rares sont les familles qui comptent des anciens combattants. D'un membre de ma famille ayant servi dans l'Armée de l'air, au Tchad, au Kosovo et en Côte d'Ivoire, j'ai entendu le récit pudique et forcément partiel de ce que signifie faire la guerre à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, à l'heure des conflits asymétriques, des terrorismes et du droit d'ingérence humanitaire. Les faits sont sans doute encore trop récents pour que la parole puisse s'élever avec plus de précision.

Pour ma génération, celle des enfants nés à la fin des années 1980 et au début des années 1990, les attentats du 11 septembre 2001 jouent un rôle matriciel dans l'intelligence des

¹¹ « Si tous les gars du monde », Les compagnons de la chanson, 1957.

<https://www.youtube.com/watch?v=QRwinldlvbl>

catastrophes et de la violence. Nous n'en étions pourtant pas des victimes directes. C'est toutefois le premier événement que je me rappelle avoir vécu et reconnu comme un événement historique. Le mardi 11 septembre, par une rumeur, la nouvelle de l'attaque de New York nous était parvenue jusqu'en classe. En sortant du collège Jules-Ferry (Paris 9^e), dont les murs nous protégeaient somme toute du tumulte extérieur, je me rappelle avoir ressenti l'incrédulité et l'effroi qui, comme les ondes générées par une pierre jetée dans une mare paisible, nous atteignaient au fur et à mesure que la nouvelle se répandait, était confirmée. Les faits restaient irréels jusqu'au soir, plusieurs heures après les attaques, où nous avons découvert les images devant notre téléviseur à tube cathodique. Un avion de ligne dans chaque tour, des personnes qui préféraient sauter dans le vide plutôt que de périr brûlées vives, puis cet immense mur de fumée et de poussière qui avançait dans les rues rectilignes de Manhattan, après l'effondrement de la structure du *World Trade Center*. Le lendemain, la cantine d'habitude si bruyante et égayée présentait une allure inhabituelle : sous la coupole art-déco monumentale, plusieurs centaines d'élèves debout devant leur plateau, en silence.

Plus tard, la Une des journaux s'étalait sur les kiosques du boulevard de Clichy, avec les photos sinistres des *Twin Towers* fumantes, des pompiers de New York hissant la bannière étoilée sur leurs ruines. « Nous sommes tous des Américains » avait écrit Jean-Marie Colombani¹² ou une dame, interrogée sur le parvis de Notre-Dame¹³. Ayant été New Yorkais, y étant allé à l'école, ayant arpenté cette ville, j'étais affecté par une de ces résurgences émotionnelles qui se produisent parfois lorsqu'il y a un choc. Mon sentiment d'appartenance s'en trouvait ravivé ; je me sentais plus New Yorkais qu'Américain, d'ailleurs. Je pensais à mes amitiés d'enfance, à Russel et Cristina, à ma maîtresse d'école, à la policière afro-américaine qui me servit de *baby-sitter*, qui arrivait en uniforme et garait sa voiture du *New York Police Department* en bas de chez nous. À la télévision, des hommes et des femmes portant cet uniforme familial couraient en tous sens.

L'événement passé, les préoccupations du quotidien reprenaient leur droit, en particulier la découverte du collège immense, après une école primaire de taille plus modeste, les nouvelles matières, la variété des professeurs, la bêtise parfois cruelle de certains préadolescents. Après le choc de la découverte, je n'ai pas le souvenir d'être resté bouleversé, mais plutôt de vivre avec un imperceptible inconfort ou une sorte d'inquiétude permanente de très basse intensité.

En 2002, sortait la chanson *Manhattan-Kaboul*, interprétée par Renaud et Axelle Red, qui passait en boucle à la radio. En découvrant le clip de cette chanson¹⁴, je suis troublé par la manière dont ces paroles, cette mélodie, ces images, rendent sensibles la perception du souvenir que j'ai de ces moments, en particulier les passants agglutinés devant les magasins de téléviseurs, puisqu'il n'y avait pas de téléphones portables aussi performants et polyvalents qu'aujourd'hui. Les paroles pacifistes, racontant l'histoire d'un jeune New Yorkais pulvérisé par un Boeing 747 et d'une petite fille afghane, dont le village est rasé par un bombardement, avaient ému mon cœur d'enfant. La poussée de militarisme étatsunien et le fanatisme obscurantiste des talibans étaient

¹² Jean-Marie Colombani, « Nous sommes tous des Américains », *Le Monde*, 13 septembre 2001.

¹³ « 9/11 Around the World », 911Archives, 11 septembre 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=djo12DqE9-4>

¹⁴ Renaud - Manhattan Kaboul (Clip Officiel). <https://www.youtube.com/watch?v=0qeV8PDBH8E>

renvoyés dos à dos pour la violence qu'ils engendraient. Les paroles verbalisaient en des termes simples la surprise, l'incompréhension et la peur qu'un enfant pouvait ressentir face à l'enchaînement rapide des événements et au déchaînement de la violence. Cette chanson a de l'intérêt pour comprendre l'état émotionnel de la France après 2001, sans être une grille de lecture géopolitique opérationnelle – il y est d'ailleurs fait mention, pour la rime, des « guerres de civilisations », qui évoquent les thèses controversées de Samuel Huntington¹⁵, qui ont servi de légitimation idéologique à la « guerre contre le terrorisme » dont on ne mesure sans doute pas encore toutes les funestes conséquences.

En 2003, c'était la vogue des journaux gratuits, distribués à la sortie du métro et souvent abandonnés sur les banquettes des voitures, passant ainsi de lecteurs en lecteurs jusqu'au soir, selon une convention tacite que seuls enfrenaient les amateurs des mots-croisés et de sudoku, jeux imprimés dans les dernières pages. Je me rappelle l'image d'un Américain vengeur – c'était Colin Powell – brandissant une fiole censée prouver l'existence d'armes de destruction massives dans l'arsenal de Saddam Hussein – on sut plus tard qu'il n'en était rien. Je me souviens de bribes du discours flamboyant donné par Dominique de Villepin pour déclarer l'opposition de la France au déclenchement d'une guerre en Irak, qui avait été applaudi par le Conseil de sécurité. À 12 ans, inquiet par la perspective de « la guerre », ces mots vibrent encore dans ma mémoire¹⁶. En faisant moi-même le lien entre la péroraison du discours avec la Seconde Guerre mondiale, j'avais éprouvé la satisfaction qu'ont les enfants lorsqu'ils comprennent par eux-mêmes un sujet grave dont parlent les adultes. J'étais triste de la mine déconfite de Kofi Annan, secrétaire général des Nations Unies, que j'admirais, qui était une figure de bien dans le paysage moral de mon adolescence. Les conséquences possibles de la situation étaient très impressionnantes et j'étais rassuré que mon pays n'entrât pas en guerre.

L'incompréhension me saisit lorsqu'Outre-Atlantique, les *French fries* avaient été rebaptisées *Liberty fries* ; comment ce qu'on me servait tous les jeudis à la cantine pouvait-il être l'objet d'un quasi incident diplomatique entre deux membres permanents du Conseil de sécurité ? Pourquoi associer une des valeurs fondamentales de la démocratie à un tubercule si périssable ? Une stupéfaction scandalisée avait saisi les parents de la branche bourguignonne de ma famille, en voyant à la télévision les images d'Américains versant du vin rouge français dans les caniveaux... Le produit de la terre, le résultat du travail des hommes, au caniveau... En Côte d'Or, on disait qu'ils ne savaient pas de quoi ils se privaient, que s'ils l'avaient su, ils ne se seraient pas livrés pas à de pareilles sottises. Le terroir était insulté par ces Américains qui « de toute façon, ne savent pas manger ». Ces anecdotes témoignent de la résurgence de sentiments antiaméricains en France, comme s'exprimait alors un sentiment antifrançais aux États-Unis.

¹⁵ Samuel Huntington, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 1997.

¹⁶ « *Et c'est un vieux pays, la France, d'un vieux continent comme le mien, l'Europe, qui vous le dit aujourd'hui, qui a connu les guerres, l'occupation, la barbarie. Un pays qui n'oublie pas et qui sait tout ce qu'il doit aux combattants de la liberté venus d'Amérique et d'ailleurs. Et qui pourtant n'a cessé de se tenir debout face à l'Histoire et devant les hommes* ». Discours de Dominique de Villepin, premier ministre, devant le Conseil de sécurité des Nations Unies. New York, le 14 février 2003.

Toujours en 2003 sortait un jeu de stratégie en temps réel pour ordinateur, intitulé *Command and Conquer: Generals*. Plusieurs de mes camarades y jouaient – pas autant qu’à *Age of Empire II*, où il n’y avait pas de blindés et d’avions de chasse, mais des châteaux forts et des chevaliers. Ce jeu comporte trois factions : les États-Unis, la Chine et une organisation terroriste appelée GLA, pour *Global Liberation Army*, qui ressemble à Al-Qaïda. Lorsqu’on ordonne à une unité de se déplacer ou d’attaquer, son occupant virtuel dit quelques mots ou fait un son qui lui est propre, ce qui contribue au réalisme de l’univers sonore du jeu et met en avant les caractéristiques de la faction. Par exemple, en sélectionnant le char paladin, une unité terrestre étatsunienne, on entend : « préservons la liberté », « je protège notre peuple », « j’agis pour le bien », « mort aux ennemis du monde libre » ou « purifions ! ». Les campagnes proposées au joueur impliquent le siège de Bagdad ; dans l’extension *Heure H* (2003), des opérations militaires sont conduites dans les champs de pétrole en Iran, accusé de financer l’acquisition d’armes de destruction massives par les terroristes islamistes. Des années plus tard, je prenais conscience que ce jeu relayait des éléments de la propagande des États-Unis en faveur de la « guerre contre le terrorisme », ainsi largement diffusée auprès de la jeunesse du monde occidental. Ce jeu mériterait d’être examiné par les historiens sous ce rapport. Cela évoque également la pratique du jeu vidéo comme expérience commune à une génération et à la fabrique de ses représentations. Les jeux se perfectionnant à une vitesse inouïe, à tel point que ceux des années 2000 semblent déjà appartenir à la préhistoire numérique en raison de leur *gameplay* rudimentaire et de leur graphisme désuet par rapport à ce qui se fait aujourd’hui.

Le 11 septembre me semble d’autant plus emblématique que cet événement a une vie propre et qu’on en mesure chaque jour davantage la portée, à mesure que son rôle dans la chaîne de causalité des événements est révélé par le recul du temps et les développements qui surviennent ultérieurement. Cet attentat a eu lieu sur un autre continent, à des milliers de kilomètres de Paris et, pourtant, sans téléphones portables, sans réseaux sociaux, la nouvelle est arrivée jusqu’à nous à une vitesse inouïe. Elle a influencé les destinées de notre pays, signe de l’interdépendance croissante des nations et de leur insertion dans un espace politique et diplomatique, voire social et culturel, en partie commun au monde occidental. Le cycle ouvert en 2001 prend symboliquement fin en 2011, lorsque les forces spéciales américaines suppriment Oussama Ben Laden, dans son refuge du Pakistan. Ce fait de guerre ne signe pour autant pas la fin du terrorisme.

II. ENSEIGNER PENDANT LES ATTENTATS TERRORISTES DE 2015

A. Au lycée Léonard-de-Vinci (Levallois-Perret), après le 7 janvier 2015

Le jeudi 8 janvier 2015, alors professeur-stagiaire, je suis le premier à faire classe à mes élèves de seconde, après les attentats perpétrés contre la rédaction de *Charlie Hebdo*. Au petit matin, le poids qui pèse sur les épaules de l’apprenti que je suis est bien lourd, mais la cohésion de l’équipe d’histoire-géographie m’entoure. Heureusement, je suis entré dans la carrière alors que mes aînés s’y trouvaient encore. Je ne dirai jamais assez de bien de la puissance du soutien

apporté par mes collègues, bienveillants et expérimentés, sur le stagiaire que j'étais, en particulier Benjamin Mercier, mon tuteur, et Barbara Jamin de Capua, coordinatrice de l'équipe d'histoire-géographie.

Le premier enjeu était d'avoir une connaissance aussi complète que possible des événements, de leurs causes, de leurs conséquences, tels qu'ils nous étaient connus à ce moment. Le second enjeu était de prendre du recul, de puiser dans l'histoire et la géographie des exemples susceptibles de comprendre la signification des faits, de leur ôter une partie de leur sidérante exceptionnalité. Après avoir rappelé les faits tels qu'ils nous étaient connus à ce moment-là et répondu à une première série de questions, j'ai invité mes élèves à écrire ce qu'ils ressentaient. J'ai précisé qu'ils pouvaient faire des phrases ou simplement écrire des mots, voire dessiner, ce que leur évoquaient les derniers événements. L'objectif était de leur permettre d'extérioriser ce qui devait l'être, autant que le cadre scolaire le permettait.

Ce jour-là, j'ai ramassé des demis, des tiers, des quarts de feuille de copie, des morceaux de pages d'agenda, du brouillon, toutes sortes d'artefacts que je conserve précieusement. Une heure a été consacrée à la lecture de ces petits mots très divers, qui furent de bien meilleures boutures de conversations que les éléments historiques que j'avais apportés. Une fois que la sidération et l'inhibition qu'ont beaucoup d'adolescents à prendre la parole, furent dépassés chez certains élèves, les échanges ont eu lieu.

À la relecture de ces petits mots, ici retranscrits exactement tels que les élèves les ont rédigés, je pense pouvoir les répartir en trois groupes. Dans le premier, les élèves ont une réaction axée sur le vécu et les sentiments inspirés par les attentats.

Un élève écrit simplement : « *étonnement, peur, surprise* ». L'imprévisibilité de l'événement, son irruption dans un environnement sûr, semble l'origine principale de la peur, c'est-à-dire un « état affectif plus ou moins durable, pouvant débiter par un choc émotif, fait d'appréhension et de trouble, qui accompagne la prise de conscience ou la représentation d'une menace ou d'un danger réel ou imaginaire »¹⁷. En cas de crise majeure, l'établissement scolaire et la classe, lieux familiers, devraient donc autant que possible être des lieux de réassurance collective, dans lesquels les enseignants ont un rôle essentiel, en raison de leur connaissance privilégiée des élèves, et des jeunes, derrière les élèves.

Un autre écrit : « *s'attaquer à des gens sans défense qui ont fait 1 ou plusieurs dessins d'humour noir, c'est pas très sympa ; c'est que de l'humour noir, tous le monde en fait, c'est qu'un magazine* ». La source de l'indignation réside donc dans la disproportion que représente l'usage de la force armée en réponse à des caricatures, mais aussi, en creux, dans la lâcheté de s'attaquer à des personnes désarmées. La compréhension de la portée humoristique des caricatures publiées par *Charlie Hebdo* doit être soulignée, tant certains adolescents peuvent avoir tendance à les interpréter au premier degré, pour diverses raisons : d'abord, parce que l'humour varie selon les goûts de chacun, mais aussi parce que les élèves ne connaissent pas toujours les références qui permettent de comprendre tel jeu de mots ou telle allusion. Il est donc utile de décrypter les dessins, non

¹⁷ Définition du CNRTL.

parce que les élèves devraient en rire, mais parce qu'il est utile de leur faire comprendre quel est le ressort humoristique qui a été tendu.

Un troisième mot dit : « *tristesse, barbarie. Pourquoi sont-ils restés calmes ?* ». La tristesse renvoie à la dimension tragique des événements ; la barbarie, peut-être aux bulletins d'information ou réactions politiques qui ont suivis les attentats, le soir-même. Je fais cette hypothèse car j'ai remarqué que dans le vocabulaire de mes élèves fleurissaient parfois des expressions qui semblent provenir de certains collègues, de certaines séries ou émissions de radio ou de télévision.

L'essentiel résidait dans la question qui clôt ce petit mot : « *pourquoi sont-ils restés calmes ?* ». J'interprète ce « *calmes* » comme qualifiant des personnes froidement déterminées, au point de se livrer à la violence brutale en étant apparemment dépourvus de tout états d'âme. La question d'expliquer pourquoi on peut recourir à la violence à main armée est une question lourde à laquelle je n'ai pu apporter qu'une réponse partielle, en m'appuyant sur la chronologie des faits, tels qu'ils étaient connus. Dans ces moments-là, le fait d'avoir déjà vu une baïonnette et d'avoir entendu des histoires de la Grande Guerre, des témoignages de la Seconde, des bribes de la guerre d'Algérie, est un atout qui vient en renfort du professeur, de la connaissance intellectuelle et abstraite qu'il a de l'histoire. Se rappeler et rappeler des évidences (l'usage de la violence n'est pas un phénomène nouveau dans l'histoire de l'humanité, même pour ce qui concerne la violence terroriste) sont le moyen de contenir la sidération en faisant appel à des références connues. Pour le reste, on peut évoquer la certitude sourde et aveugle qui procède du fanatisme, faire des hypothèses, mais il faut bien reconnaître qu'il n'est pas possible d'apporter des réponses à toutes les questions. Ce qui était possible, en revanche, était d'objectiver les faits pour détruire autant que possible leur part d'étrangeté, qui peut être source d'appréhension, d'incompréhension, donc de peur.

Le deuxième groupe de petits mots évoque une compréhension plus précise des attentats et de leurs implications, parfois accompagnée de l'expression d'une opinion personnelle.

Un quatrième élève écrit : « *les terroristes utilisent une religion qui aurait honte de leurs actes. C'est inadmissible, scandaleux, inquiétant et effrayant, écœurant* ». En opérant la distinction entre l'islam, qu'il ne cite pas, et les terroristes, cet élève montre qu'il a compris l'instrumentalisation du fait religieux par les fanatiques, qui ne sont pas jugés des représentants légitimes de ce dont ils se réclament. La multiplication des qualificatifs qui suit évoque peut-être la confusion qui régnait encore et une tentative pour décrire un ressenti par touches successives.

Un cinquième élève écrit : « *liberté d'expression. Futurs amalgames par l'extrême-droite* ». La crainte d'une instrumentalisation est à nouveau exprimée, cette fois dans le champ de la vie politique. La crainte exprimée est celle d'une stigmatisation qui consisterait à attribuer une part de responsabilité dans les attentats aux citoyens français de confession musulmane, parce qu'ils pratiquent la même religion que celle dont se réclament les terroristes, et qu'ils instrumentalisent au service d'un projet politique.

Un sixième élève écrit : « *Charlie Hebdo est selon moi un journal stupide et insultant mais on ne répond pas à la bêtise par le meurtre* ». Cette opinion a suscité des réactions, mais les élèves se sont assez rapidement accordés sur le fait que personne n'avait l'obligation d'apprécier les publications

de l'hebdomadaire, sans pour autant que cette aversion puisse se traduire légitimement par de la violence.

Un septième élève écrit : *« je pense que le journal Charlie Hebdo, d'après ses couvertures et ses propos est allé trop loin en provoquant la haine de certaines personnes. Ils n'ont sûrement pas mériter ce qui leur arrive mais ils l'ont cherché »*. L'opinion exprimée se rapproche dans une certaine mesure du mot précédent, mais s'en distingue par une contradiction interne qui naît de la nuance dans la nuance faite dans la deuxième proposition : *« ils n'ont pas mériter ce qui leur arrive mais ils l'ont cherché »*. Mon premier travail était de mettre fin à la confusion qui consiste à établir une équivalence entre la publication de caricatures et l'usage terroriste de la force armée, qui légitimerait implicitement cette dernière ; le deuxième, de rappeler que les victimes ne peuvent être jugées responsables des actes qu'elles subissent, sauf au prix d'un sophisme qui consiste à inverser les rôles en déposant les agresseurs de leur libre-arbitre et de leur capacité d'action propre, pour normaliser leur comportement ou le faire passer pour naturel ; que même endoctrinés ou manipulés, ils conservaient une fraction de leur liberté tout en étant poussés à l'action par une personne qui, elle, disposait de toutes ses facultés. En somme, dans le cas dont il est question, la responsabilité d'une mort violente donnée par un tiers ne peut échoir à celles et ceux qui la reçoivent.

Si j'avais eu plus d'expérience du métier – j'étais stagiaire – et plus de temps pour réfléchir – nous étions le 8 janvier – j'aurais ensuite rappelé que tout ce qui est n'est pas interdit par la loi est autorisé, que l'humour en fait partie, mais l'assassinat, non ; que la croyance en une religion est libre et digne de respect, mais qu'un dessinateur se moquant d'un dieu ou d'une religion ne se moquait pas des croyants, qu'au reste, une caricature pouvait être appréciée ou non, mais qu'elle ne représentait pas une menace pour la liberté de conscience.

Le fait que ces deux élèves expriment par écrit des opinions dont ils savent qu'elles sont en contradiction avec celles d'une partie, si ce n'est de la majorité de leurs camarades, dont ils savent que leur professeur d'histoire-géographie en prendra connaissance, est une marque de confiance que j'ai remarquée. De fait, les discussions autour de ces deux derniers mots ont mobilisé davantage d'élèves que pour les autres petits mots, mais les échanges sont restés courtois, même si les prises de position n'étaient pas toujours nuancées. Je dois ajouter, pas moins nuancées que lorsque des élèves participent en cours des sujets divers et variés, ou que peuvent l'être des opinions exprimées par des esprits en formation à la lumière de connaissances incomplètes.

Le troisième groupe témoigne d'un raisonnement que j'imagine plus complexe, mais dont seule la conclusion est donnée :

Un huitième élève écrit : *« leur geste était une solution idiote et dénuée de savoir-vivre, qui ne doit pas être utilisée pour exprimer une idée dans une démocratie »*. J'ai été un peu surpris de la relative insouciance dont témoignait l'euphémisation de l'attentat en *« solution idiote et dénuée de savoir-vivre »*, mais la clarté de la proposition témoigne d'une bonne compréhension de ce qu'est une démocratie : outre une organisation politique dans laquelle le peuple est souverain, un cadre dans lequel les

opinions contradictoires doivent s'exprimer pacifiquement. Les cours d'éducation morale et civique des collègues ayant eu cet élève avant moi n'ont donc pas été vains.

Les neuvième et dixième élèves écrivent : « *restons libres* » et « *il ne faut pas que les terroristes divise les citoyens* ». J'interprète ces petits mots comme le signe d'une inquiétude quant aux conséquences indirectes des attentats sur la concorde civile : possibilité d'une réduction des libertés publiques au nom de la sécurité, d'une part, crainte d'un regain de tension entre les citoyens, d'autre part.

J'imagine que certains de mes élèves voulaient satisfaire leur professeur et ont rédigé ce qu'ils pensaient que j'attendais d'eux. Cela n'enlève pas de valeur ou de portée à ce qu'ils ont exprimé dans cette situation de crise. Un certain nombre d'élèves n'ont pas verbalisé ce qu'ils ressentaient, comme en témoignent les quelques papiers blancs qui m'ont été remis, ou encore cet élève qui écrit : « *Pas de mot adapté* ». Ces silences soulignent d'autant l'utilité d'un temps collectif pour des échanges, à équilibrer de telle façon à donner la parole aux élèves loquaces, sans oublier les élèves silencieux qui ont des choses à dire mais ont besoin que le professeur crée l'espace nécessaire à leur prise de parole. Je me suis autant que possible efforcé de faire sentir à mes élèves que je les considérais comme des futurs adultes, par une écoute de qualité et une certaine exigence, sans jamais oublier qu'ils et elles sont des adolescents, dont la conscience et l'intelligence sont en formation et qu'à ce titre, ils peuvent faire des confusions, ne pas trouver tous les mots pour exprimer leur pensée, se contredire, manquer de pondération. Ils peuvent aussi faire preuve de résilience.

Le soir-même, nous avons recouvert les murs du hall du lycée avec plusieurs centaines de caricatures parues dans le monde entier. Les professeurs d'histoire-géographie ont été à l'initiative d'un concours de défense et illustration de la liberté d'expression, dont le jury était composé de personnels, de parents et d'élèves¹⁸. Les élèves ont parfois consacré beaucoup de temps pour réaliser leurs œuvres. S'il existait un consensus quant à la nécessité d'agir pour aider la communauté éducative à digérer les événements, j'ai exprimé mon étonnement lorsqu'il a été question de ne pas publier un des dessins proposés par des élèves, qui représentait un terroriste empalé par un crayon à papier. Je m'étais ému de ce qu'une proposition intervenant dans un concours de défense et illustration de la liberté d'expression fût possiblement mise de côté. Il est vrai que ce dessin n'était pas exempt d'une certaine vulgarité, mais sans plus. Le dessin fut finalement autorisé ; dans le cas contraire, il aurait existé une contradiction insurmontable : comment nous, professeurs d'histoire-géographie et d'éducation morale et civique, pourrions-nous initier les élèves à l'exercice des libertés publiques, en consentant à une restriction si manifestement illégitime, en cela que le dessin n'enfreignait aucune loi et n'affaiblissait en rien la discipline ?

Cette action collective a, je l'espère du moins, contribué à conjurer la peur, à objectiver les faits, disqualifier la violence injuste. Le temps d'un concours, elle a réuni les acteurs de la communauté éducative. Ces actions ponctuelles sont nécessaires pour faire face aux

¹⁸ Le recueil des œuvres proposées par les élèves est visible sur le site du lycée Léonard-de-Vinci, à Levallois-Perret. <http://www.lyc-vinci-levallois.ac-versailles.fr/spip.php?article155>

conséquences immédiates des crises ; mais il est aussi nécessaire de revenir rapidement au rythme et aux rituels scolaires courants, car les élèves ont besoin de stabilité et de repères. Maintenir la normalité de l'enseignement dans un état d'exception, sans méconnaître les effets divers et imprévisibles de ce dernier, tel est le délicat équilibre que j'ai recherché avec mes collègues.

B. À l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV), après le 13 novembre 2015

Sans avoir été personnellement affecté par les attentats perpétrés à Paris et Saint-Denis, contre le Bataclan, j'ai senti le vent du boulet : telle connaissance a eu des amis blessés et traumatisés, tel collègue, digne mais visiblement marqué, était au Bataclan, tout le monde est saisi. Les rues de Paris bruissent du chagrin de ses habitants, dans un calme trompeur parfois brisé par les sirènes des véhicules de la police et des pompiers qui foncent à toute allure.

Devenu doctorant contractuel chargé d'enseignement, j'avais à assurer, au matin du 16 novembre, une nouvelle fois, le premier cours que mes étudiants avaient après les attentats. Cette fois, je disposais de plus de 48 heures pour prendre du recul et me préparer. Ce n'était d'ailleurs pas chose facile, car l'émotion était immense, les réseaux sociaux saturés de messages se rapportant aux attentats. Le président de la République ne semblait pas rassuré lorsqu'il avait donné son allocution télévisée, le soir du 13 novembre, la presse était focalisée sur la couverture de l'événement dès le 14 novembre, tandis que le 15, l'armée française avait publié une vidéo montrant le décollage de la chasse française pour un raid sur Raqqa, capitale de l'organisation « État islamique »¹⁹. L'air sentait l'accablement et la poudre, tout à la fois.

Je parvins péniblement à écrire un cours, sans doute assez mauvais, divisé en quatre parties : récapitulation des faits ; description des mesures prises par l'État ; réactions en France et dans le monde ; récapitulation de la situation internationale en Syrie, avec une réflexion sur les différents jeux d'alliance qui s'organisaient à toutes les échelles. Contrairement à l'année précédente, j'étais seul pour préparer cette nouvelle rentrée de crise, d'autant plus que j'étais arrivé à l'Université Paris-Sorbonne la rentrée précédente. Fort de l'expérience de janvier, je me sentais toutefois plus serein, même si la répétition des attentats, prévisible mais impromptue, n'était absolument pas devenue normale ou familière. Au début du cours, je laissai le choix aux étudiants : soit partir en 1867 et étudier une lettre de Mgr Dupanloup fustigeant la création des cours secondaires de jeunes filles par Victor Duruy, soit prendre le temps d'échanger sur les attentats. Je percevais aux cernes et aux yeux rougis de certains étudiants, à la mine penaude d'autres, que le week-end avait pu être long, particulièrement pour ceux qui résidaient seuls, loin de toute présence familière et réconfortante. Étudiants de L1, ils et elles venaient d'arriver, eux aussi, à l'Université.

Comme dans la seconde du lycée Léonard-de-Vinci, à Levallois-Perret, onze mois plus tôt, je reposai les faits, tels qu'ils nous étaient connus et je laissai une quinzaine de minutes aux étudiants pour réfléchir et, s'ils le souhaitaient, coucher par écrit leurs pensées, leurs sentiments.

¹⁹ « Raid aérien français sur Raqqa en Syrie », Armées françaises opérations militaires
<https://www.youtube.com/watch?v=c4HuUjMUcQs>

Comme avec mes élèves de lycée, certains des mots écrits par les étudiants étaient très courts, exprimant de la colère (« *impardonnable* »). Chose nouvelle, d'autres exprimaient explicitement une émotion encore vive : « *j'ai souvent envie de pleurer* ». De fait, cet étudiant pleura, tout en retenue, mais à chaudes larmes. Quelle réponse un jeune enseignant-chercheur peut-il apporter, à part exprimer sa compassion, si ce n'est s'interrompre pour laisser l'étudiant pleurer et extérioriser ses sentiments, lui donner un mouchoir ? Que peut-il, à part aider les étudiants à mettre les événements à distance en accompagnant leur réflexion ?

La plupart des mots rédigés par les étudiants étaient plus longs que ceux des lycéens. Une des caractéristiques communes aux mots de mes élèves et de mes étudiants résidait dans la tendance à faire appel à des valeurs ou à des grandes idées abstraites ou, tout du moins, à procéder à une montée en généralité qui traduisait une volonté de compréhension. Cette démarche rendait nécessaire un retour aux faits, y compris les plus matériels et triviaux, ceux qui rétablissent leur signification, à la lumière des choix, des responsabilités, de l'enchaînement des causes et des effets. Certains avaient été affectés directement par les attentats, comme cet étudiant dont un proche se trouvait au Stade de France. Il exprime un esprit de tolérance universelle – mêlant la situation de la France, la devise de l'Union européenne et tout ce qui représente à ses yeux un marqueur identitaire : religion, couleur de peau, origine géographique.

« Mon oncle était dans le stade lors des attaques à la porte J là où il y a une explosion grâce à Dieu il est encore en vie et j'ai pu ressentir l'inquiétude que cela fait lorsque les événements comme ceci arrive et qu'un proche est concernée je n'ose imaginée la douleur des proches victimes. A jamais la France doit rester forte contre le terrorisme unis dans la diversité qui doit faire notre force que l'on soit noir, blanc, arabe, asiatique, musulman, chrétien, juifs, bouddhiste... la couleur ou la religion ne doit pas séparer mais réunir. »

D'autres expriment la peur d'être à leur tour victimes d'actes terroristes qui rompraient la tranquillité de la vie quotidienne et les moments de partage, avec la conscience que la religion est instrumentalisée. Le caractère imprévisible des attentats terroristes semble une des causes premières de la peur qui y est liée. Derrière ces mots, il y a la peur de mourir ; je ne me souviens pas l'avoir compris le jour où les étudiants l'ont écrit, aussi évident cela peut-il paraître lorsqu'on lit ces mots avec plusieurs années de recul.

« Je ne sais pas quoi penser de ces événements, ils sont la démonstration de toute la bêtise de l'homme et sont une simple horreur. Les personnes se trouvant sur les lieux des attentats ont été tuées alors qu'elles menaient leurs vies, sans même penser qu'en se levant le matin elles n'en verraient plus d'autres. Cela aurait pu être bien nous, faut-il avoir peur chaque jour en se levant que ce soit la dernière fois ? »

« Plusieurs sentiments me submergent : tristesse, impuissance face aux actes, incompréhension et surtout la peur que cela se reproduise. Peur de sortir entre amies boire un verre, se promener, rentrer chez soi et se dire que, peut-être, nous ne verrons plus nos proches, que la petite bougie qui éclaire nos vies s'éteindra beaucoup trop tôt, car des fanatiques qui représentent soi-disant la cause de Dieu sur terre l'ont décidé. »

Cet étudiant prend conscience de la signification et de la violence des attentats, en raison de leur répétition à courte échéance et de la vraisemblable proximité géographique des lieux touchés avec son domicile ; il fait référence aux « réactions populaires », ce qui évoque les manifestations du 11 janvier 2015, qui ont réuni plusieurs millions de personnes en France et dans le monde, dont au moins 1,5 million à Paris. Je remarque également que les faits sont décrits par des termes abstraits : « la liberté » contre « la barbarie », qu'il a fallu réincarner : il n'y a pas de combats entre des valeurs ou des idées, mais entre des personnes dotées de conscience qui, éventuellement, se réclament d'opinions, de croyances, qui ne sont d'ailleurs pas toujours les causes réelles de leurs actes.

« En janvier dernier, je n'avais pas été touché de la même manière. J'avais seulement été atterré, et vivement ému des réactions populaires qui ont suivis. Mais je pensais naïvement qu'il ne s'agissait que d'une guerre d'idée : la liberté (et en particulier la liberté d'expression) contre le fanatisme le plus obscur. Je n'avais pas compris que c'était la vie même qui était attaquée. Il aura fallu des centaines de victimes pour que je m'en rende compte. Il aura fallu qu'ils me ressemblent, et qu'ils meurent à ma porte pour que je m'en rende compte. »

D'autres réfléchissent aux solutions possibles pour faire reculer la violence, évoquant le rôle de l'éducation :

« L'éducation : rôle de l'école, éléments clés contre barbarie. S'instruire = résister. Citation d'Hannah Arendt ~ le mal s'installe dans la tête des non instruits. Les enfants. Comment expliquer aux enfants ? Quels conséquences pour leur avenir ? Traumatisme des images... Rappel, le 11 septembre et l'erreur produite de nos parents nous montrant la télévision. Profond traumatisme. Une nouvelle forme de guerre. Peut-on parler de guerre ? Si ou, est à une guerre civile si ces monstres sont nés sur le territoire français ? Nouveau mode opératoire : faire peur pour mettre le chaos à l'intérieur même de nos sociétés. Choqué de la récupération politique dégueulasse. Du coup, quel rôle joué par les médias ? Que peut-on montrer ou non ? »

La mention de la philosophe Hannah Arendt fait vraisemblablement référence à une citation souvent utilisée : « *c'est dans le vide de la pensée que s'inscrit le mal*²⁰ » ; elle établit un lien implicite avec la Seconde Guerre mondiale et le nazisme et semble témoigner du besoin de trouver dans le passé un référentiel de comparaison pour situer les événements présents. Le besoin de trouver l'appellation la plus adaptée pour décrire les faits était une question importante, nécessaire à l'objectivation, puis à la mise à distance des événements. Il s'est d'ailleurs passé quelques jours avant que des enseignants-chercheurs ne proposent une première description et analyse. La référence au traumatisme généré par les images du 11 septembre 2001, probablement vues par cet étudiant vers l'âge de 5 ou 6 ans conforte l'idée que cette expérience est fondatrice pour notre génération.

²⁰ Citation tirée d'Hannah Arendt, *Le système totalitaire*, tome III, *Les origines du totalitarisme*, 1951, publié en français en 1972.

Une étudiante en échange Erasmus exprime sa solidarité avec la France, évoquant des sentiments humanitaires transcendant les différences de nationalité, de spiritualité ou de fortune :

« J'ai horreur, quand je pense à ce qui s'est passé, quand je pense à la sûreté de la vie et de mes proches. Puis, au niveau de conscience collective, au niveau social, je dois avouer que je me sens aussi impliquée dans cette situation dramatique que tout autre personne qui habite sur le territoire de la France, en possédant ou non la nationalité française. Je ne suis pas française, mais dans cette affaire il n'y a plus question de nationalité, de ségrégation nationale, religieuse, sociale, il n'est question que de l'humanité. »

Ce témoignage fait écho à la portée internationale des attentats survenus à Paris, déjà sensible lorsque plusieurs dizaines de chefs d'États et de ministres étrangers s'étaient joints à la marche du 11 janvier. La crainte de nouvelles attaques devait faire interdire les rassemblements en novembre, ce qui ne les empêcha toutefois pas mais en réduisit significativement la taille.

Le 16 novembre 2015 à midi, pendant que le président de la République se rendait en Sorbonne, entouré des plus hautes autorités de l'État, de nombreux collègues et étudiants, je conduisais mes L1 dans le patio du centre universitaire Clignancourt. Le matin-même, j'avais appris que quatre étudiants de notre université avaient péri le vendredi précédent, ce qui m'affecta, même si je ne les connaissais pas. La vue de leurs camarades et amis fut une épreuve : il est toujours triste de voir des personnes affligées.

Une partie des enseignants-chercheurs et des chargés de TD étaient regroupés dans la partie basse du patio ; en face de nous, plusieurs milliers d'étudiants répartis dans les gradins d'un amphithéâtre de verdure, dans les coursives du bâtiment, partout où il restait de la place. Il faut se figurer que nous faisons face à un regroupement formidable de plusieurs mètres de largeur et de hauteur. Ce que cette scène par certains aspects banale – après tout, ce n'était que l'équivalent d'un super-amphi en extérieur – avait d'impressionnant résidait dans le contraste entre la réunion très dense d'un grand nombre de personnes et le calme qui régnait. Je n'écris pas silence, car les conversations bruissaient, mais s'arrêtèrent instantanément au premier signe que la cérémonie commençait.

Je ne me rappelle pas les discours prononcés par les collègues de l'UFR de musique et musicologie, département auquel appartenaient presque tous les étudiants décédés, dont les parcours furent rappelés, avec leurs centres d'intérêts et leurs projets évanouis. Des mélodies diverses furent interprétées par des étudiants musiciens. En revanche, le moment où un chœur d'étudiants entonna *La Lune est morte*, des Frères Jacques (1988) restera gravé dans ma mémoire²¹. Il faut imaginer ces voix d'habitude aguerries et bien accordées entre elles, luttant, ce matin-là pour n'être pas tremblantes et mal assurées. Cette mélodie s'envolait dans le ciel gris, sous la pluie qui bruinaut, dans la pesanteur de l'air, où flottait la tristesse. L'assemblée se dispersa et le temps reprit son cours. C'est à la porte de Clignancourt que battait le cœur de la Sorbonne, ce jour-là.

²¹ *La Lune est morte*, Les Frères Jacques. <https://www.youtube.com/watch?v=qXTV9ZDIkdc>

III. ENSEIGNER À DISTANCE, À L'HEURE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

A. Le premier confinement et le basculement à distance dans l'urgence

En repensant au début de l'année 2020, il me revient en mémoire ce que Stefan Zweig écrivit au sujet de l'Europe à la veille de la Première Guerre mondiale : « *Ce n'était pas encore la panique, mais une constante inquiétude couvait partout ; nous éprouvions toujours un léger malaise quand les coups de feu crépitaient dans les Balkans. La guerre allait-elle vraiment nous assaillir sans que nous sachions pourquoi ni dans quel dessein ?*²² » En février 2020, ce n'était pas la panique, mais une constante inquiétude couvait ; nous éprouvions parfois un léger malaise quand des images venues de Chine nous montraient le gigantesque hôpital de campagne construit en urgence à Wuhan. Le virus allait-il vraiment nous assaillir, alors que nous vivions à des milliers de kilomètres du foyer où il apparut ? Un an plus tard, à la fin du mois de février 2021, on dénombre presque deux millions et demi de morts à l'échelle planétaire depuis le début de la pandémie de covid-19, dont plus de 84 000 en France.

La semaine du 9 mars correspondait à une série d'oraux que je donnais en L2 et l'inquiétude montait chez certains étudiants. En mars 2020, la voie de contamination privilégiée n'était pas clairement identifiée, aussi la mode était-elle au gel hydro-alcoolique, qu'on s'arrachait. Je réussis à m'en procurer pour apporter en cours, sceptique sur son utilité réelle, mais convaincu de sa valeur comme totem de sécurité. À l'entrée de ma salle était déposé le bidon sacré d'un litre et demi de gel hydro-alcoolique. Toute la puissance de l'État semblait se résumer au précieux liquide, dont on manquait. On sait aujourd'hui que les contaminations se font essentiellement par voie d'aérosols et que le masque est le principal geste-barrière, ce qui rend cet épisode du bidon dérisoire, mais témoigne de l'incertitude et de l'ignorance relative dans laquelle nous étions alors.

Le 12 mars 2020 au soir, le président de la République ordonna un confinement général à partir du lundi 16. Tous les établissements scolaires et universitaires devant fermer leurs portes, nous sautions dans l'inconnu. L'organisation d'un semestre de cours est un travail de préparation chronophage ; un mauvais choix, une imprécision et on le paie tout le semestre, surtout si les effectifs sont importants. Le basculement en enseignement à distance a rendu ce travail en partie obsolète. J'ai eu le pressentiment persistant que ma marge de manœuvre pour réorganiser mes cours et prendre les mesures utiles se limiterait aux 48 heures comprises entre l'annonce présidentielle et la fermeture des bibliothèques, samedi 14 au soir. Je n'étais absolument pas préparé ni prêt à basculer en enseignement à distance ; toutes affaires cessantes, abandonnant le havre des Archives nationales, j'ai fait ce que je croyais utile dans l'improvisation la plus complète. Mon dernier souvenir d'avant le confinement est donc lié au photocopieur de l'UFR d'histoire, grâce auquel je numérisais des extraits d'ouvrages non disponibles en ligne, en rapport avec chaque séance de mes cours de L2 et L3 jusqu'aux vacances de printemps. Par sécurité, tout en espérant faire ce travail pour rien, je décidais ensuite de poursuivre ce travail pour toutes les séances jusqu'à la fin du semestre. La Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne étant saturée et prise d'assaut, je ne réussis pas à obtenir tous les livres dont j'avais besoin ; aussi eus-je recours

²² Stefan Zweig, *Le monde d'hier. Souvenirs d'un Européen*, 1942.

aux fonds de trois autres bibliothèques : celle du centre universitaire Clignancourt, la bibliothèque Lavis et celle du Centre d'histoire du XIX^e siècle, mon laboratoire. Je passai une bonne partie de la journée des 13 et 14 mars affairé à ce travail. Le dimanche 15 mars, une circulaire de continuité de l'enseignement détaillant les dispositifs et l'adaptation des évaluations fut envoyée à tous les étudiants. Le lundi 16 mars, les rues étaient vides. Le mardi 17 mars, les cours étaient mis en ligne et envoyés par courriel aux étudiants sous la forme d'enregistrements audios, réalisés grâce à nos téléphones portables.

Le maintien du contact à la première séance me semblait décisif pour la suite, même si je ne savais pas de quoi elle serait faite. J'eus très peu de nouvelles des étudiants au cours de la première semaine : beaucoup avaient rejoint leurs parents, parfois hors d'Île-de-France, voire à l'étranger. Ainsi débuta le premier confinement, véritable hibernation sociale, dont la durée fut assez longue pour me permettre de constater l'allongement des jours et la modification de la position du soleil dans le ciel. Le confinement s'installant, les échanges avec les étudiants recommencèrent, par courriel. J'avais prévu de lancer une enquête pour re-calibrer les dispositifs pédagogiques créés dans l'urgence autant que de besoin et faire le point sur la situation des étudiants. Les courriels des étudiants commençaient à discrètement faire état de difficultés de tous ordres.

B. Une lettre pour soutenir le moral des étudiants

N'ayant pas eu de cours entre l'ordre de confinement et son entrée en vigueur, je ressentis le besoin de coucher par écrit ce que j'aurais voulu dire à mes étudiants si j'avais pu préparer le basculement en enseignement à distance. Ce texte est la base de la lettre que j'adressai à mes étudiants le 28 mars 2020, résultat d'une rédaction hachée et difficile, étalée sur dix jours. C'est d'ailleurs le seul texte qu'il m'a été possible d'écrire pendant le premier confinement.

Je voulais un texte formel, pour témoigner du soutien de l'université, mais aussi chaleureux, pour faire part de ma sympathie et de mon soutien personnel, en particulier aux étudiants qui travaillaient pour subvenir à leurs besoins ou étaient directement confrontés au virus. Il fallut surmonter les contingences de mon propre confinement pour encourager les étudiants à tenir bon, à s'efforcer de continuer à travailler autant que possible, sans minorer ou nier la difficulté des temps, en faisant même de l'humour, tout en invitant chacun à puiser dans sa vie intérieure la force nécessaire pour surmonter l'épreuve en cours. J'ai réfléchi à ce qui me semblait important de rappeler : dans l'ordre intellectuel, la différence entre les connaissances scientifiques et les opinions, l'intérêt de maintenir un travail de pensée pour prendre de la distance ; dans l'ordre moral, rappeler que, même dispersés et confinés, nous continuions d'appartenir à l'Université et que nous serions pris en charge si nous étions en danger ; dans l'ordre émotionnel, une invitation à se protéger, dans une situation anxiogène où, enfermés, notre regard sur le monde ne pouvait se projeter qu'à travers des intermédiaires qui n'invitaient pas toujours à prendre du recul.

Au fond, cette lettre est une succession d'évidences et de lieux communs familiers, assortie de quelques évocations bucoliques et conseils pratiques, suivie d'un message qui fait

appel à la « force intérieure » des étudiants. Le fait que j'ai pensé utile de les rappeler témoigne aussi de l'inquiétude et du trouble dans lequel je me trouvais moi-même.

J'ai reçu une réponse d'une douzaine d'étudiants de L2, L3 et M1 sur les 131 que je suivais. Ces réponses provenaient d'étudiants dans trois types de situations : soit confinés seuls ; soit confinés en famille dans des conditions difficiles ; soit malades qui ne prirent connaissance de ma lettre qu'à leur guérison. Je ne souhaite pas citer les courriels que j'ai reçus. Les propos qui y sont donnés et les sentiments qui y sont parfois exprimés sont personnels et tiennent à des situations qui n'ont pas à recevoir de publicité, même anonyme.

C. Calibrer les dispositifs pédagogiques sur des données représentatives

Outre la gestion des cas particuliers individuels, il me semblait important d'avoir des informations d'ordre général. Depuis le début de la pandémie, j'ai procédé à quatre enquêtes : en mars, octobre et novembre 2020 puis en janvier 2021. Le taux de réponse n'a jamais été inférieur à 85 % depuis le début de l'enseignement à distance. Cette donnée permet de constater que les décrochages semblent intervenir principalement lors du basculement de l'enseignement en présence vers l'enseignement à distance.

Enquête	Étudiants	L1	L2	L3	Total
Mars 2020 Ajustement des dispositifs mis en place dans l'urgence les 14-17 mars.	Inscrits		64	75	139
	Réponses		54	67	121
	Représentativité		83,4 %	89,3 %	87,1 %
Octobre 2020 Calibrage des dispositifs en vue de l'enseignement à distance.	Inscrits	90		90	180
	Réponses	80		87	167
	Représentativité	88,9 %		96,7 %	92,7 %
Novembre 2020 Ajustement des dispositifs mis en place en octobre.	Inscrits	88		90	178
	Réponses	73		80	153
	Représentativité	82,9 %		88,9 %	85,9 %
Janvier 2021 – provisoire Organisation de la rentrée du S2 à distance et calibrage des dispositifs.	Inscrits		En cours	En cours	En cours
	Réponses		59	73	132
	Représentativité				

La question du matériel me semblait particulièrement importante et, force est de constater que toutes les conditions matérielles ne sont pas toujours pas, en février 2021, réunies pour que la continuité à distance de l'enseignement soit effective pour tous les étudiants inscrits.

La part de mes étudiants disposant d'une connexion continue à internet décroît, avec une chute de plus de dix points entre le groupe de mars 2020 et celui de janvier 2021. Je ne me l'explique pas autrement que par la forte proportion des étudiants qui suivent l'enseignement à distance depuis le domicile de leurs parents, hors de l'agglomération parisienne, parfois dans des territoires où la connexion n'est pas performante (en mars 2020, 35,5 % de mes étudiants étaient confinés hors d'Île-de-France ; en octobre 27,9 %). Je mets cet état de choses en relation avec un des résultats de mon enquête intermédiaire de novembre 2020 : 73,2 % des étudiants déclaraient

préférer l'enseignement à distance en temps réel (séance *Zoom*) et seulement 26,8 % en différé (podcast, par exemple). J'imagine que ceux qui préfèrent l'écoute en différé sont au moins en partie ceux qui n'ont pas de connexion suffisante pour suivre en temps réel. L'organisation de l'enseignement à distance en temps réel avec enregistrement et mise à disposition a posteriori semble le dispositif susceptible d'assurer la plus large couverture pédagogique, en raison des disparités d'équipement, de connexion et de logement.

Entre mars 2020 et janvier 2021, la part des étudiants disposant d'un ordinateur personnel est passée de 88,4 % à 95,7 % ; il n'y a plus d'étudiants non-équipés et la part des étudiants ne disposant que d'une machine partagée s'est réduite quasiment de moitié. La prolongation de l'enseignement à distance a obligé les étudiants et leurs familles à s'équiper. La prise en charge des L1, au premier semestre de l'année 2020-2021, a nécessité des adaptations sérieuses des dispositifs pédagogiques car certains étudiants ne disposaient que de leur téléphone portable pour suivre les cours et composer leurs devoirs.

Pour étudier, il ne suffit pas d'être bien connecté et équipé : encore faut-il disposer d'un lieu calme où les étudiants peuvent travailler sans être dérangés ou distraits. De ce point de vue, la situation est assez satisfaisante, même si une forte minorité d'étudiants ne dispose pas de toutes les commodités.

Enquête	Disposez-vous d'une connexion internet continue ?		Disposez-vous d'un ordinateur ?			Disposez-vous d'un lieu calme pour travailler seul ?	
	Oui	Non	Oui, personnel	Oui, partagé	Non	Oui	Non
Mars 2020 124 répondants de L2 et L3	96,8 %	3,2 %	88,4 %	8,3 %	3,3 %		
Octobre 2020 167 répondants de L1 et L3	89,2 %	10,8 %	89,2 %	7,8 %	3,0 %	82,6 %	17,4 %
Janvier 2021 132 répondants de L2 et L3	85,6 %	14,4 %	95,5 %	4,5 %	0,0 %	84,1 %	15,9 %

Enfin, une forte minorité d'étudiants exerce une activité professionnelle. Les enquêtes conduites entre mars 2020 et janvier 2021 révèlent une tendance à la reprise d'activité chez les étudiants, en raison de l'allègement des restrictions appliquées à certaines activités économiques. Les étudiants travaillent comme agents d'entretien, manutentionnaires, caissiers, équipiers dans la restauration rapide, dans le soutien scolaire ou comme surveillant dans un établissement du second degré, mais aussi dans la garde d'enfant ou l'assistance à la personne. En janvier 2021, le temps de travail déclaré va de 4 à 35 heures hebdomadaires, la moyenne s'établissant à 14h30. Ces constats font écho aux enquêtes nationales selon lesquelles presque un étudiant sur deux a travaillé en parallèle de ses études en 2016²³.

²³ En 2016, 46 % des étudiants déclaraient avoir eu une activité rémunérée pendant l'année universitaire. Parmi les étudiants en activité rémunérée, 36,2 % exercent un job, 5,9 % exercent une activité rémunérée non liée aux études et exercée au moins à mi-temps et plus de 6 mois par an, 13,3 % une activité rémunérée non liée aux études, exercée au moins à mi-temps et plus de 6 mois par an Observatoire national de la vie

Enquête	Étudiants	Exercez-vous une activité professionnelle au moment de l'enquête ?	
		Oui	Non
Du 23 au 27 mars 2020	L2	16,1 %	83,9 %
	L3	17,6 %	82,4 %
Du 28 octobre au 3 novembre 2020	L1	12,5 %	87,5 %
	L3	28,7 %	71,3 %
Du 22 janvier au 18 février 2021	L2	32,2 %	67,8 %
	L3	30,1 %	69,9 %

Au total, j'estime qu'entre un tiers et la moitié de mes étudiants est entravé dans la poursuite de ses études supérieures, soit en raison de l'insuffisance de son équipement, soit parce qu'il ne dispose pas d'un lieu pour travailler, soit parce qu'il doit travailler pour subvenir à ses besoins. Certains cumulent plusieurs de ces caractéristiques. Ces situations préexistent à la crise sanitaire, mais le basculement vers l'enseignement à distance en rend l'existence plus visible.

Dans les deux dernières enquêtes, j'introduisis une question relative au moral des étudiants. Les réponses révèlent que si en moyenne un étudiant sur deux déclare un moral « bon » voire « très bon » (pour une petite minorité), plus de quatre étudiants sur dix déclarent un moral « mauvais » voire « très mauvais ». L'enquête de novembre 2020 révèle un étonnant équilibre entre les différents sous-groupes de L1 et de L3, tandis que celle de janvier 2021 montre un net décrochage des étudiants de L2, dont un sur deux déclare avoir un moral « mauvais » ou « très mauvais », ce qui suggère que la persistance de la crise sanitaire et des restrictions qui l'accompagnent tendent à accroître leur détresse psychologique. Arnaud Houte et moi-même écrivions individuellement à tous les étudiants qui déclaraient un moral « très mauvais » pour prendre des nouvelles, orienter vers les interlocuteurs appropriés si besoin et prodiguer quelques encouragements.

À cela, il faut ajouter que 9 % de mes étudiants étaient confinés seuls en mars 2020, proportion analogue en octobre, avec 9,6 %. En janvier 2021, alors que les restrictions se limitent à un couvre-feu à partir de 18h, la part des étudiants résidant seuls s'élève à 18 %.

Enquête	Moral déclaré	Bon ou très bon	Moyen ou fluctuant	Mauvais ou très mauvais
Novembre 2020	Étudiants de L1 73 répondants sur 90 étudiants	49,3 %	12,3 %	38,4 %
	Étudiants de L3 80 répondants sur 87 étudiants	51,3 %	10,0 %	38,8 %
Janvier 2021	Étudiants de L2 59 répondants	44,1 %	6,8 %	49,2 %
	Étudiants de L3 73 répondants	53,4 %	9,6 %	37,0 %

étudiante, *Enquête nationale conditions de vie des étudiants 2016* / L'activité rémunérée des étudiants, avril 2017. <http://www.ove-national.education.fr/enquete/enquete-conditions-de-vie/>

D. Ce que l'enseignement à distance fait à l'enseignement

Pour comprendre ce que l'enseignement à distance a de spécial, ce qu'il parvient à maintenir de communication mais rompt d'interaction et de lien réel, décrivons ce qu'est l'enseignement.

Enseigner, c'est transmettre et initier. Le texte qu'on prépare pour structurer une leçon peut être substantiel, mais il ne demeure qu'une sorte de vêtement vide, jusqu'au cours. Là, l'enseignant endosse la leçon, lui donne vie et, tout en conservant sa préparation pour guide, peut lui faire prendre forme et relief. À la lumière de ses lectures et réflexions personnelles, il peut choisir d'aller plus vite sur tel élément ou, au contraire, de s'arrêter plus longtemps sur tel autre. Cette part d'improvisation fait partie de l'enseignement. Elle est nécessaire pour ajuster ce qui n'a pas été anticipé à l'écrit ; par exemple, lorsque les réactions, l'humeur ou la couleur de la salle révèlent qu'un élément considéré comme un présupposé connu, ne l'est en réalité pas.

Les choix d'improvisation varient d'un cours à l'autre, d'un groupe de TD à l'autre. Ils n'obéissent à aucune loi constante. Ils résultent de l'observation, de l'analyse en temps réel et de l'intuition de ce que les étudiants reçoivent ou non. L'atmosphère du cours peut être fluide, contrainte, lourde, glaciale, chaleureuse, apathique, animée, même enthousiaste... en dehors des facteurs relevant des contingences de la vie quotidienne, cela dépend de la réaction chimique qui se fait entre les étudiants d'une part, et entre les étudiants et l'enseignant, d'autre part. Ce dernier ne peut que l'orienter et la diriger, sans pouvoir en modifier significativement les caractéristiques. Une trop grande retenue, une absence de participation, signifie que la glace n'est pas encore brisée entre les étudiants, ou entre les étudiants et l'enseignant. Un regard perdu dans le lointain, ce peut être un rêveur ; plusieurs, c'est une invitation à réexpliquer – même si les étudiants assurent avoir compris. Si des étudiants échangent brièvement et régulièrement entre eux, généralement par groupe de deux ou trois, c'est qu'ils rattrapent des notes : le débit de parole est peut-être trop rapide. Lorsqu'un étudiant vous fixe d'une façon parfois inquiétante, avec le regard vide, une de vos affirmations a peut-être provoqué un effondrement de certitudes ou une découverte, une réflexion est en cours, parfois annonciatrice d'une question ; s'ils sont plusieurs, c'est probablement que vous avez oublié d'accorder une pause ou que vous commencez à déborder de l'horaire réglementaire... cela n'arrive pas fréquemment, mais je ne connais pas de spectacle plus-satisfaisant que la lumière qui s'allume dans le regard d'un étudiant qui vient de comprendre quelque chose qui lui échappait jusque-là.

Enseigner, c'est raconter une histoire, partager des lectures et rendre sensible la structuration des connaissances, c'est-à-dire instaurer deux paysages. Le paysage le plus accessible est le récit des faits, des événements, des acteurs, qu'on ressuscite pour un instant, qu'on s'efforce de faire revivre et d'expliquer. Les étudiants goûtent généralement les récits, ils apprécient qu'on leur « raconte une histoire » et c'est, je crois, ce qui fait aimer l'histoire à un grand nombre d'entre eux. Cependant, l'histoire ne se résume pas à un récit dont les péripéties résulteraient des lois intangibles du destin de l'humanité.

C'est la raison pour laquelle j'installe un arrière-paysage, qui rappelle que tout événement historique a des causes, est influencé par des facteurs, a des conséquences ; un arrière-paysage qui

nuance telle ou telle interprétation, qui fait état de débats historiographiques, qui ne se force pas à répondre à des questions auxquelles il n'existe pas toujours de réponse complète ; qui relie les faits aux archives et aux sources, car il n'y a pas d'histoire sans preuves. L'arrière-paysage est un désenchantement du récit initialement posé ; au plaisir de la découverte au cours du récit succède la satisfaction d'avoir évité les écueils d'une compréhension partielle ou anachronique. L'arrière-paysage est composé de telle sorte à rechercher un équilibre entre des simplifications pédagogiques exemptes de simplisme et une précision nécessaire à la fidélité du récit aux faits, mais sans complexité inutile résultant, par exemple, d'un excès de nuances.

Dans un passage copieux ou difficile, lorsqu'on sent que la salle commence à sombrer, il est utile de ménager des respirations, en faisant une courte digression en relation avec le thème abordé, ou de l'humour, qui suscite souvent un amusement contenu ou une consternation silencieuse ; quoiqu'il en soit, la respiration est là, la légende de l'humour historien-potache se perpétue et, surtout, les étudiants sont à nouveau disponibles pour se reconcentrer. Savoir plus que ce qu'on enseigne est nécessaire pour répondre aux questions de toutes sortes qui infléchissent le cours de la leçon, parfois déclenchent d'autres questions qui touchent aux angles morts du cours. Enseigner, lorsque s'engagent ces conversations entre étudiants, c'est aussi savoir s'effacer un temps et n'intervenir que pour cadrer les échanges, dénouer le nœud formé par deux arguments apparemment inconciliables, corriger les erreurs, apporter un élément négligé.

Enseigner, c'est voir. Les étudiants arrivent avec un parcours qui leur est propre, avec des qualités et des défauts, des aptitudes et des lacunes ; s'efforcer de les identifier m'est indispensable pour calibrer la mise en œuvre du programme et organiser la progression. L'objectif de celle-ci est de confronter graduellement les étudiants à leurs limites : le palier doit être suffisamment haut pour inspirer l'effort qui permettra aux étudiants de les dépasser, mais assez accessible pour que l'objectif soit atteignable, tout en étant conforme aux exigences du niveau. La progression est l'organisation raisonnée des progrès des étudiants, qui doivent idéalement s'appuyer sur un travail autonome de lectures et d'apprentissage extérieur aux cours.

Enseigner, c'est considérer les étudiants tels qu'ils sont, mais aussi tels qu'ils pourraient être. Lorsque je m'adresse à eux, je parle non seulement aux personnes qui sont en face de moi, mais à celles qu'elles seront plus tard²⁴, même si j'ignore ce qu'elles deviendront. Le professeur est un agriculteur qui ne voit pas toujours les fruits nés de ses plantations. Enseigner, c'est se souvenir qu'on ne maîtrisait pas l'histoire comme un enseignant, lorsqu'on était étudiant. L'étudiant que je fus n'existe plus, grâce au travail, à l'expérience et aux rituels de légitimation symboliques et professionnels à travers lesquels je suis passé, mais je ne l'ai pas oublié. Au cours

²⁴ À chaque début de semestre, je demande aux étudiants de m'indiquer le secteur dans lequel ils souhaiteraient travailler plus tard. Sans surprise, la part d'étudiants qui n'ont pas de projet professionnel précis est assez importante en L1 et décroît ensuite progressivement en L2 puis en L3. Parmi ceux qui ont exprimé un souhait, ils veulent travailler, par ordre d'importance, dans l'enseignement et la recherche (enseignant-chercheur, professeur du second degré, professeur des écoles) ; dans la culture et le patrimoine (conservateur de musée, médiation culturelle, édition, conservation des archives, théâtre, musique, cinéma) ; dans le journalisme et la communication (journaliste, marketing digital) ; dans la diplomatie et les relations internationales (ambassadeur, analyste, organisations non-gouvernementales) ; dans le secteur de la défense et de la sécurité (gendarmes, pompiers, policiers, militaires de tous grades).

de tout apprentissage, il y a une phase de vulnérabilité et d'ignorance dont l'enseignement a précisément pour objet d'organiser le dépassement.

J'ajoute avoir l'impression que les étudiants cherchent ou, tout au moins, ont une vigilance particulière pour ce qui, dans l'enseignement, résonne en eux, fait écho à leur vie, à leur vécu, à l'histoire de leur famille et que, entre autres pour cette raison, leur écoute est sélective, souvent inconsciemment. Je crois donc utile de répéter les choses les plus essentielles à plusieurs reprises, sous l'apparence de diverses formulations.

À distance, l'enseignant se trouve en face d'un mur d'écrans noirs. Quand bien même tous allumeraient leur caméra, il n'aurait pas de vision d'ensemble sur le groupe, mais seulement sur une petite partie. L'impossibilité de mettre des visages sur des noms crée une distance et une sorte d'anonymat que les échanges par courriel ne suffisent pas à compenser. Il faut puiser dans ses ressources pour garder l'enseignement aussi vivant que possible, mais sans vision sur les étudiants à qui il s'adresse, sans retour sur ce qui est donné, sans connaître les réactions non-verbales qu'il génère, sans accéder à une partie significative des signaux qui permettent d'adapter le cours. La participation existe, soit par l'intermédiaire du chat, soit oralement. Comme en présence, la participation orale varie beaucoup d'un groupe de TD à l'autre ; en revanche, la moindre personne prenant la parole étant immédiatement au centre de l'attention, elle est beaucoup moins spontanée.

La plupart des espaces de socialisation des étudiants sont supprimés. Toutes les explications doivent passer par écrit : précisions relatives à une consigne, conseil bibliographique, pavés d'interrogations sur tel ou tel événement historique abordé au cours du programme, informations relatives au master, demandes de lettres de recommandations, réflexion sur un sujet de recherche, un directeur, un livre. Les discussions parfois longues qui naissent spontanément après les TD, avec un petit groupe d'étudiants, ne peuvent avoir lieu.

L'expérience de ces derniers mois m'incline à penser que l'enseignement à distance est aveugle et incomplet ; son équivalent pour un cultivateur serait de faire ses semis les yeux bandés, ou pour un boulanger de travailler son pétrin dans les mêmes conditions, de priver les abeilles de leurs antennes et de leurs phéromones tout en attendant d'elles la pollinisation et le miel. L'enseignement implique une transmission, une initiation, un partage, dont la dimension humaine est essentielle et se trouve d'autant soulignée qu'elle est en partie anéantie.

IV. ENSEIGNER APRÈS L'ASSASSINAT TERRORISTE DE SAMUEL PATY

Le vendredi 16 octobre 2016, Samuel Paty, professeur d'histoire-géographie au collège du Bois-d'Aulne de Conflans-Sainte-Honorine était victime d'un assassinat terroriste.

Le 20 octobre, les UFR d'histoire et de géographie des universités Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Sorbonne Université organisaient un hommage, délocalisé de la cour d'honneur sur la place de la Sorbonne, en raison des préparatifs de l'hommage national qui devait se tenir à la Sorbonne. Il fallait être présent pour ressentir un frisson vous glacer tous les os en partant de la colonne vertébrale, lorsque la *Marche funèbre* de Chopin s'éleva à la trompette, en hommage à

notre défunt collègue. Enseignants-chercheurs, professeurs, et beaucoup d'étudiants, notamment en histoire et en géographie.

Pour prendre la mesure de ce que représente un attentat terroriste contre un professeur, ce qu'il peut impliquer pour des étudiants, il faut savoir que beaucoup se destinent à ce métier. Parmi mes étudiants de L1, L2 et L3, les statistiques tirées des fiches de renseignement remplies en début de semestre sont édifiantes : sur les trois dernières années, plus d'un étudiant de L1 sur cinq, plus d'un étudiant de L2 sur quatre et plus d'un étudiant de L3 sur trois envisage de devenir professeur des écoles, professeur d'histoire-géographie, enseignant-chercheur ou chercheur. Sur les trois dernières années universitaires, cela représente plus de 120 potentiels futurs collègues, dont plus de 45 pour la seule année universitaire 2020-2021.

Niveau et cours	2018-2019		2019-2020		2020-2021	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
L1 – L'Europe des révolutions (1815-1914). Cours magistral : Éric Anceau	23,4 %		18,3 %		24,7 %	
L2 – Histoire sociale et culturelle de l'Europe (1848-1968). Cours magistral : Arnaud Houte		27,1 %		23,4 %		25,7 %
L3 – Les Français, les Françaises et l'État (années 1830-années 1930). Cours magistral : Arnaud Houte	34,3 %	36,2 %	34,6 %	36,0 %	27,4 %	39,7 %

Part de mes étudiants se destinant à l'enseignement et à la recherche (2018-2021)²⁵

Précisément en raison de leur vocation en devenir, une forte minorité de mes étudiants était directement concernée par l'événement. Plusieurs d'entre eux m'ont d'ailleurs écrit quelques jours après l'hommage national du 21 octobre pour me poser des questions. Je leur ai répondu qu'il fallait laisser retomber l'émotion et les ai priés de me laisser quelques jours de recul. C'est à la suite de ces demandes que j'ai commencé à rédiger un texte, qui devait initialement me servir de base pour un temps de discussion en TD. Cependant, l'accueil des étudiants en demi-jauge et groupes alternés compliquait les choses et le sort de ce projet fut définitivement réglé lorsque le deuxième confinement fut ordonné à partir du 30 octobre.

Cette lettre s'adressait à tous les étudiants, mais j'ai particulièrement pensé à ceux de mes étudiants qui se destinaient à l'enseignement en l'écrivant. Il faut du courage pour persister dans cette voie, alors que la société investit la profession d'espérances et de responsabilités considérables tout en entretenant à son égard des préjugés crasses, voire du mépris, et en ne consentant qu'à une reconnaissance symbolique et matérielle des plus modérée, eu égard à son utilité politique et sociale.

²⁵ Ces données sont établies à partir des fiches de renseignement remplies en début de semestre. Les professions déclarées évoquent des futurs professeurs des écoles dans l'enseignement du premier degré, professeurs d'histoire-géographie dans l'enseignement du second degré, enseignants-chercheurs ou chercheurs en histoire ou dans d'autres disciplines, etc.

J'ajoute que les autres professions envisagées par mes étudiants d'histoire sont principalement le journalisme et la communication, la culture et le patrimoine, et les forces armées et de sécurité. Elles ont toutes ont été visées par des attaques terroristes au cours des dernières années : journalistes abattus et menacés en France et ailleurs, conservateurs et archéologues exécutés en Syrie, vestiges parfois millénaires pillés et détruits à Palmyre et à Tombouctou, musées et bibliothèques détruits à Mossoul, policiers assassinés en 2015 et soldats tombés sur les théâtres d'opérations extérieures. Enseigner pendant la catastrophe, c'est donc protéger et conforter ces vocations naissantes.

Dans ma lettre de novembre, je me suis efforcé de rappeler les faits et de les mettre en perspective avec l'histoire du terrorisme islamiste. Comme en mars, j'ai rappelé des évidences, mis en garde contre les outrances et manipulations possibles et développé quelques pistes de réflexion illustrées par des exemples choisis dans l'histoire politique et éducative de la France. N'ayant jamais étudié l'histoire du Moyen-Orient, ni l'histoire de l'Islam au cours de mes études supérieures, j'ai beaucoup lu depuis 2015 pour acquérir des connaissances qui me permettraient de répondre aux questions posées par mes élèves et mes étudiants. Comme lors du premier confinement en mars 2020, j'étais confronté à un événement face auquel j'étais impuissant. Toutefois, il dépendait de ma volonté de remédier à ses possibles conséquences morales. Ce ne sont que des mots, mais je souhaitais faire prendre conscience ou rappeler aux étudiants que, en dépit de l'intimidation intolérable que représente l'assassinat terroriste d'un professeur d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique, les choix qu'ils envisageaient pour leur vie professionnelle future les plaçaient en position d'agir sur les causes du terrorisme.

Les membres du gouvernement qui ont évoqué des complicités « islamogauchistes » dans l'université ont-ils pensé aux effets de leurs paroles funestes, prononcées dans un moment de deuil, dans une année d'épreuves, sur ceux de nos étudiants qui se destinent à l'enseignement, sur tous les étudiants, sur leurs enseignants ? Il est permis d'en douter.

Le drame et la grandeur du métier d'enseignant, c'est que les effets de son travail sont difficilement quantifiables, ne se mesurent pas à l'échelle du temps politique et résultent la plupart du temps d'une action professionnelle collective, dans laquelle tous les professeurs ayant eu un élève ou un étudiant influent sur lui plus ou moins, en bien ou en moins bien, fonction d'une multitude de facteurs professionnels et personnels, conjoncturels et structurels. Ces effets n'en demeurent pas moins réels et ce n'est pas une invocation rhétorique de rappeler que l'enseignement engage le futur du pays, particulièrement dans une démocratie.

À la fin de cette contribution, insérée dans un numéro de revue portant sur la recherche au temps du coronavirus, le constat est accablant : je n'ai quasiment évoqué, ni ma thèse, ni la recherche. De fait, en dehors de quelques phases de tranquillité relative, se créer un espace propice à la réflexion n'est pas chose aisée, entre autres en raison des restrictions d'accès aux bibliothèques universitaires et centres d'archives.

En dépouillant des archives pour ma thèse de doctorat sur l'histoire des lycées de garçons et de jeunes filles sous la Troisième République²⁶, j'accumule un retour d'expérience considérable, portant sur soixante-dix ans de pratiques éducatives, soit le temps pour presque trois générations de vivre, dans un contexte marqué par d'innombrables réformes, trois guerres, deux crises économiques majeures et une pandémie de grippe espagnole. J'ai exhumé des parcours scolaires et personnels bouleversés, des vies fauchées avant que d'avoir débutées, pris la mesure des obstacles formidables qui se dressaient sur la route des professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire, qui devaient s'efforcer de maintenir une forme de normalité dans des états d'exception des plus dramatiques. Comme historien de l'éducation, je suis donc particulièrement sensible à la dimension humaine et pédagogique de la gestion des crises traversées ces dernières années.

L'objectif principal n'était pas d'établir entre le passé et le présent une comparaison, forcément délicate, en raison de la différence même de nature entre les événements (guerres interétatiques, résistance, guerre de décolonisation, épidémies, attentats terroristes), mais aussi en raison de la différence de perception propre à chaque époque, par exemple en raison de l'évolution du seuil de tolérance à la violence ou manière dont la relation à la mort et à la vie est conçue et vécue. Il me semble cependant qu'à la lumière du passé, connu intellectuellement, perçu par la mémoire, on peut tirer quelques enseignements pour notre temps.

De la mémoire familiale des guerres du XX^e siècle, je tire la leçon que si nos ancêtres ont traversé des crises bien supérieures en intensité et en longueur à celle que nous traversons, que certains ont été capables de bravoure et de résilience, d'autres n'en sont pas ressortis vivants ou ont survécu avec des blessures physiques et morales irrémédiables. Il n'y a aucune raison que nous ne parvenions pas à nous relever mais, comme eux, nous n'en sortirons pas indemnes. Dans l'absolu, la crise que nous traversons est en intensité et en durée moins forte que celles du siècle passé. Toutefois, si l'on considère que nous sommes depuis deux générations déshabitués des catastrophes par les progrès de la médecine et des guerres par plus d'un demi-siècle de paix sur notre sol, le retour des crises ayant des conséquences directes sur nous a, toutes choses égales par ailleurs, une portée significative.

Parmi les nombreuses suites de la pandémie, la gestion des conséquences humaines, éducatives et intellectuelles sur le court et moyen terme sera un enjeu considérable, car elles touchent vingt cohortes d'élèves et étudiants, soit une grande partie de la génération à venir. Six cohortes d'élèves du premier degré (du cours préparatoire au cours moyen), huit cohortes d'élèves du second degré (de la 6^e à la terminale) et six cohortes d'étudiants de l'enseignement supérieur (de la L1 au M2) auront connu une situation dégradée pendant au moins un an et demi. Sur les 26 semaines de cours correspondant au deuxième semestre de l'année 2019-2020 et au premier semestre de l'année 2020-2021, les étudiants seront restés éloignés de l'Université jusqu'à

²⁶ Pierre Porcher, « Le « tout puissant empire du Milieu ». Administrer, éduquer et travailler dans les lycées de garçons et de jeunes filles de l'académie de Paris (1880-1940) », projet de thèse en histoire, sous la codirection de Jean-Noël Luc (Sorbonne Université) et Jean-François Condette (Université d'Artois). <http://www.theses.fr/s137991>

17 semaines, soit plus des deux tiers du temps, proportion qui ne peut qu'augmenter avec le maintien de l'enseignement à distance au deuxième semestre de l'année 2020-2021.

L'enchaînement de crises très ponctuelles de haute intensité – les attentats – et de crises persistantes d'intensité moyenne – la pandémie de covid-19, sans parler du réchauffement climatique – affecte durablement les modes de vie et met à l'épreuve ce qui reste de notre État-providence. Cet état de choses implique une multitude d'entraves à la tranquillité et à la disponibilité intellectuelle nécessaire aux facettes très multiples du travail universitaire. La gestion de l'imprévisible et de l'impensable en quasi-temps réel me semble devenir pour un temps indéterminé une donnée essentielle du métier d'enseignant-chercheur.

Si les professeurs sont a priori impuissants face à la violence brutale et aux conséquences multiples d'une pandémie, les effets de leur travail, même diminués par la distance, représentent un bien aussi considérable qu'inquantifiable pour la société. Enseigner face à la catastrophe, c'est donc accepter sa relative impuissance à très court terme, être confronté à des problèmes insolubles, sans s'y résigner, et faire au mieux de ses facultés et moyens. C'est ne jamais oublier que les gestes professionnels contribuent à un tout qui, à l'échelle d'une génération, contribue à réduire les blessures et à façonner la société. Ce n'est pas parce que la musique s'évanouit dans l'air du vent que le sentiment de l'harmonie qu'elle inspire est oublié. Ainsi va l'enseignement en temps de pandémie : se résigner aux limites tracées par les circonstances dans l'ordre matériel tout en restant conscient de sa puissance dans l'ordre moral et intellectuel.

Les professeurs sont les abeilles de la République. Les abeilles, présentes sur tout le territoire, participent à la pollinisation de la flore ; comme les enseignants, elles sont dures à la tâche, font discrètement, sans tapage, un travail indispensable à l'équilibre des écosystèmes. Les abeilles butinent le pollen et récoltent le nectar, de fleurs en fleurs, comme les enseignants s'instruisent et se cultivent patiemment, de livres en livres ; les abeilles transforment le nectar en miel, comme les enseignants lorsqu'ils préparent leurs cours ; elles vivent essaim, parfois abrités en ruches, où elles protègent et nourrissent leurs jeunes congénères, comme les professeurs instruisent et éduquent leurs élèves dans les établissements scolaires et universitaires. La société laissera-t-elle les pesticides de toute sorte les affaiblir, au risque de s'affaiblir elle-même ?

Pierre Porcher

« Le "tout puissant empire du Milieu". Administrer, éduquer et travailler dans les lycées de garçons et de jeunes filles de l'académie de Paris (1880-1940) », sous la codirection de Jean-Noël Luc (Sorbonne Université) et Jean-François Condette (Université d'Artois).

ANNEXES

Lettre à mes étudiants et à mes étudiantes, pendant le premier confinement (Paris, le 28 mars 2020)

Chères étudiantes, chers étudiants,

Nous sommes confinés depuis deux semaines. La nation et au-delà, l'Union européenne et de nombreux pays à travers la planète, font face à une catastrophe dont les effets pèsent sur nos vies d'un poids inconnu de notre génération. Nous devons nous préparer à rester chez nous en avril²⁷.

Nous sommes dans une démocratie où, plus que jamais, on fait cas de la recherche scientifique. Je vous invite à écouter avec attention ce que disent les chercheurs et les praticiens hospitaliers. Vous aurez un aperçu sur la formation du consensus scientifique, qui seul établit les faits et les distingue par là des opinions, même des opinions vraies. Le temps de la science n'étant pas celui de l'urgence, vous verrez la raison en action, des doutes et de la modestie, qui sont pour nous tous et nous toutes des exemples de conscience et de discernement.

Je sais, car plusieurs d'entre vous me l'ont écrit, que le Covid-19²⁸ touche certains de vos parents ou connaissances. Je leur dis toute ma sympathie ; je leur souhaite toute la résilience nécessaire pour faire face. Les personnels de santé et les médecins, aux avant-postes de notre État-providence, entourent les personnes touchées de tous les soins nécessaires. Certains ont malheureusement succombé et je conçois, à défaut d'en faire l'expérience, la difficulté de faire son deuil en pareilles circonstances.

Ceux qui sont préservés sont en sûreté ; la collectivité se chargerait de les soigner si le virus les frappait, même si c'est très invraisemblable au regard des précautions de mise. J'adresse mes encouragements et mon soutien les plus chaleureux à celles et ceux d'entre vous qui doivent travailler en plus de leurs études : 19 étudiants et étudiantes parmi celles et ceux qui ont répondu à mon enquête²⁹ - sans doute plus - travaillent et sont à pied d'œuvre dans la grande distribution, auprès des personnes âgées, dans des missions éducatives et ailleurs. Je les espère bien portants et bien protégés. Je veux qu'ils sachent que nous sommes à leur côté.

Nous devons nous préparer à l'imprévisible et à l'impensable, qui sont le propre des catastrophes.

Je compte donc sur votre conscience pour respecter les règles posées par la puissance publique afin de restreindre la diffusion de ce mal invisible mais bien réel. Quand on a tout juste vingt ans (et après aussi...), je sais qu'il est difficile de moins voir ses proches, ses amis, ses amours, de se priver d'un instant sur les bancs du jardin du Luxembourg, à l'ombre d'un marronnier, ou dans quelque endroit familial, particulièrement lorsque les premières brises du Printemps devraient faire glisser l'air du vent dans nos cheveux. Mais l'endigement et l'extinction de l'épidémie qui fauche chaque jour un si grand nombre d'êtres humains est à ce prix. Il ne s'agit pas seulement de solidarité, ou de devoir civique, mais de quelque chose de supérieur : le respect pour la vie, la sienne autant que celle d'autrui.

J'espère que, passé les premiers jours d'adaptation, vous avez pris un rythme d'existence vivable. N'hésitez pas à ritualiser vos journées et à vivre sur un cycle horaire régulier, quelle que soit son heure de début et de

²⁷ Le confinement dure en réalité jusqu'au 11 mai ; aucune date de fin n'est décidée le 28 mars 2020.

²⁸ L'Académie française n'avait pas encore recommandé l'usage de « la Covid-19 ».

²⁹ Les résultats de cette enquête sont consultables sur mon carnet de recherche. <https://lycee.hypotheses.org/341>

fin, pour rester en forme. Efforcez-vous de vous aérer au moins une fois par semaine (par exemple très tôt le matin, ou à l'occasion des courses) en prenant toutes les précautions d'usage et si possible de maintenir une activité physique (le SUAPS³⁰ propose des activités d'intérieur sur l'ENT³¹ de la faculté des Lettres). Si vous vous sentez isolé et souffrez du confinement, appelez vos proches, appelez des bons camarades, organisez des rendez-vous vidéo/audio régulièrement pour partager des moments. Du paysage de vie que vous créez dans votre intérieur dépend aussi votre capacité à respecter le confinement, je vous conseille donc d'y apporter le plus grand soin.

Faire face est un bon début, mais nous pouvons voir plus loin. Il est souhaitable de se projeter dans l'avenir. Peut-être vous demandez-vous : dans quel monde d'idées cet aimable professeur Tournesol, désormais si virtuel, vit-il ? Comme l'a évoqué un membre du gouvernement, serait-il perdu quelque part dans les champs, en train de cueillir des fraises gariguettes³² ? Comment se projeter dans l'avenir, lorsqu'on a tout juste le droit de franchir la porte de sa maison ? Comment songer au travail intellectuel alors que dans mon corps s'accumule chaque jour une énergie qui ne demande qu'à être dépensée ?

Peut-être que vos parents ou vos colocataires sont en train de laver la maison pour la troisième fois de la semaine ; peut-être que votre petit frère ou votre petite sœur ressemble chaque jour davantage à un éléphanteau dans le magasin de porcelaine familial ; peut-être les commentaires péremptoirs des uns et l'insouciance vulgaire d'autres vous inquiètent... quel que soit le visage de la lassitude, de l'anxiété, de l'angoisse, de la peur, toutes ces réactions sont humaines ; elles peuvent vous faire perdre de l'énergie, si vous les laissez vous envahir. Le recul est le ciment de la patience, utile pour tenir ce confinement dans les moins mauvaises conditions, et donc le tenir.

Dans *Les Misérables*, Victor Hugo écrit : « tenter, braver, persister, persévérer, s'être fidèle à soi-même, prendre corps à corps le destin, étonner la catastrophe par le peu de peur qu'elle nous fait, tantôt affronter la puissance injuste, tantôt insulter la victoire ivre, tenir bon, tenir tête ; voilà l'exemple dont les peuples ont besoin, et la lumière qui les électrise³³ ». Se projeter dans l'avenir, consacrer du temps au travail intellectuel est un moyen parmi d'autres de se concentrer sur autre chose, de créer un temps intérieur différent de celui des événements, qu'on subit parfois ; c'est, en somme, un moyen d'étonner la catastrophe que nous traversons la tête haute et l'esprit clair, de cultiver sa raison, alors qu'on peut être happé par les émotions. Ces émotions peuvent être amplifiées par le sentiment d'être enfermés, excités par les propagateurs de fausses nouvelles, trompés par les adeptes des lumières sombres du complot ou flattés par les entrepreneurs de chaos émotionnel.

La réaction des personnes face à la catastrophe révèle des choses qui n'apparaissent pas en temps ordinaire. On peut en être réconforté, lorsque c'est pour le meilleur ; on peut en être déçu, lorsque c'est moins glorieux. L'heure n'est toutefois pas aux jugements à l'emporte-pièce, mais à la vigilance patiente du gardien de phare. Si des conclusions doivent être tirées, autant qu'elles le soient lorsque l'horizon du grand large sera dégagé, lorsque l'état d'exception dans lequel nous vivons aura pris fin, lorsque les conditions de

³⁰ Service universitaire des activités physiques et sportives.

³¹ Environnement numérique de travail.

³² Voir les déclarations de Mme Sibeth Ndiaye, porte-parole du Gouvernement, lors du compte-rendu du Conseil des ministres, le 25 mars 2020.

³³ Mon attention sur cette citation a été rappelée par Patrick Boucheron, dans sa leçon inaugurale au Collège de France ; il raconte sa découverte d'une page arrachée à un cahier d'écolier, déposée place de la République, en hommage aux victimes des attentats de novembre 2015. Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire. Leçon inaugurale prononcée le 17 décembre 2015*, 2016. <https://books.openedition.org/cdf/4507>

sérénité collective seront réunies. La limitation de nos mouvements rend par contrepoint sensible la valeur de la liberté et le sens des libertés publiques. Il faudra s'en souvenir, une fois ces moments difficiles derrière nous. Distinguer ce qui est extérieur à notre volonté de ce qui en dépend est nécessaire pour être conscients de notre contribution au bien commun, et se rappeler qu'il ne dépend pas que de nous, mais d'un effort collectif. De l'équilibre du tracé entre les deux dépend une partie de notre sérénité³⁴.

Tel est mon message : étonnez la catastrophe, usez de votre liberté pour organiser sainement votre temps, à défaut de pouvoir disposer librement de l'espace et, surtout, gardez confiance ; si vous la sentez chanceler au fond de vous, rappelez-vous ces quelques mots. L'avenir, ce n'est pas seulement l'examen, les notes ou les croix dans des cases. L'avenir, c'est surtout la puissance que l'expérience d'avoir surmonté cette épreuve apportera à votre formation intellectuelle et morale.

Que vous soyez de celles et ceux qui guettent l'heure où le soleil baignera leur studio de lumière, qui développent, bon gré, mal gré, leur habileté diplomatique en famille, qui profitent d'un jardin mais rêvent d'une grande balade à vélo, pensez au gardien de phare qui veille en vous : je sais que vous êtes toutes et tous capables de la force intérieure que les événements exigent de nous.

Pierre PORCHER

³⁴ Ce passage n'est pas le plus clair de ma lettre. L'invitation à distinguer ce qui dépend de notre volonté de ce qui n'en dépend pas est inspiré de la lecture d'Epictète, *Entretiens* (livres I à IV), Les Belles Lettres, 1947-1991. Le stoïcisme est une « attitude morale caractérisée par une grande fermeté d'âme dans la douleur ou le malheur » (CNRTL) ; la référence à cette morale me semblait appropriée.

Lettre à mes étudiantes et à mes étudiants, suite à l'assassinat terroriste de Samuel Paty (Paris, le 2 novembre 2020)

Chères étudiantes, chers étudiants,

En janvier 2015, lorsque la rédaction de *Charlie Hebdo* fut décimée, j'étais professeur de lycée ; en novembre de la même année, lorsque le Bataclan fut attaqué, j'étais chargé de cours dans notre Université. À chaque fois, il fallut faire face au regard incrédule, de mes élèves de seconde d'abord, de mes étudiants de première année de licence ensuite ; leur faire comprendre la séquence dans laquelle nous étions plongés, prendre du recul, les accompagner pour trouver les mots nécessaires à la description de ce qu'ils ressentaient face au choc de l'événement.

En octobre 2020, plusieurs attentats se sont produits ; j'ai eu du réconfort à voir que plusieurs d'entre vous ont participé, place de la Sorbonne, à l'hommage que les historiens et les géographes des Universités Paris-1 Panthéon-Sorbonne et Sorbonne Université ont rendu à Samuel Paty. La pandémie de covid-19 m'a toutefois empêché de m'adresser à vous dans votre ensemble et de vous écouter ; je vous écris donc ce que j'aurais voulu vous dire.

Je réponds ainsi aux courriels que plusieurs d'entre vous m'ont adressé, parce qu'ils voulaient des éléments pour comprendre. Je ne suis pas sûr d'avoir toutes les réponses, mais je peux alimenter votre réflexion.

Le temps de l'émotion, de l'actualité et de la politique n'est pas celui de l'histoire, qui exige un examen patient des faits dans le calme du recul. Cependant, des éléments sont établis qui peuvent servir de base à une réflexion.

Samuel Paty, professeur d'histoire et de géographie au collège du Bois-d'Aulne à Conflans-Sainte-Honorine, a été victime d'un assassinat terroriste le vendredi 16 octobre, en rentrant chez lui. Un jeune homme, réfugié tchéchène de 18 ans, après avoir soudoyé deux collégiens pour qu'ils désignent l'enseignant, s'est attaqué à lui à l'arme blanche, lui infligeant des blessures mortelles. Peu après, il est abattu par des policiers nationaux.

Dix jours avant, le 5 octobre, dans le cadre d'un cours d'éducation morale et civique, Samuel Paty avait utilisé des caricatures du prophète Mahomet comme support pédagogique pour faire réfléchir ses élèves à la liberté d'expression – thème inscrit aux programmes. Le 7 octobre, le père d'une élève, absente lors dudit cours et exclue pour des raisons disciplinaires sans lien avec l'affaire, publie une vidéo sur les réseaux sociaux où il fustige l'enseignant, le qualifiant de « voyou », demandant des sanctions, avant d'aller rencontrer la principale du collège, accompagné par un militant islamiste connu des services de police. Il dépose plainte pour « diffusion d'images pornographiques », tandis que notre collègue déposait plainte pour diffamation. Le 16 octobre, Samuel Paty mourrait. Depuis, une enquête est en cours qui a été confiée au Parquet national antiterroriste.

Que signifient ces faits ?

La religion organise le rapport des hommes et des femmes à ce qui est divin ou de l'ordre d'une réalité supérieure ; elle se concrétise souvent dans des dogmes, des croyances, des pratiques rituelles. Adopter une religion, embrasser ses croyances, pour répondre aux questions essentielles et existentielles, pour se donner une boussole morale, est éminemment respectable.

Mais, pour les terroristes, la religion n'est qu'un prétexte, destiné à couvrir des exactions, parfois dans le cadre d'un projet politique dont les contours évoluent au gré des colères qu'il instrumentalise, et qui peut confiner au nihilisme. En son temps, la stratégie de l'état islamique était de frapper « les Occidentaux » en

vue de générer des interventions militaires de riposte, d'entraîner une restriction des libertés publiques, pourtant indissociables de la vie démocratique, mais aussi de fragmenter davantage les sociétés européennes, de telle sorte à susciter de la xénophobie à l'encontre des citoyens de confession musulmane qui, isolés du reste de la société, pourraient fournir de nouveaux relais, militants, voire agents. Pierre-Jean Luizard, directeur de recherches au CNRS, a appelé ce cycle vicieux le « piège Daech³⁵ ». Il rappelle que le passé colonial des pays européens, dont la France, qui détenait le deuxième empire du monde après le Royaume-Uni, est instrumentalisé au service de cette stratégie, en jouant sur une tonalité victimaire qui résonne d'autant plus que tous les tabous n'ont pas encore été levés sur cette partie de notre histoire, même si ce chantier de recherche est actif.

Le mode opératoire du terroriste de Conflans-Sainte-Honorine évoque ce que Marc Trévidic, longtemps juge d'instruction au pôle antiterroriste du tribunal de grande instance de Paris, a appelé le « jihad individuel³⁶ ». La situation n'est cependant pas tout à fait analogue dans l'attentat du 16 octobre : Bernard Rougier, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, fait l'hypothèse d'un « terrorisme communautariste³⁷ », c'est-à-dire que le passage à l'action n'a pas été inspiré par un groupement djihadiste depuis l'étranger, mais par un père d'élève, citoyen français qui s'est auto-proclamé vengeur d'un prophète prétendument insulté.

Les terroristes qui prétendent s'exprimer au nom des musulmans et « défendre » l'islam, tentent de leur imposer leurs vues fanatiques par la force : en 2017, 95 % des attentats islamistes ont eu lieu au Moyen-Orient, en Afrique et en Asie du Sud³⁸ ; la plupart des victimes du terrorisme islamiste est donc formée par des personnes appartenant aux confessions musulmanes ; les pays les plus touchés sont l'Irak, l'Afghanistan et la Syrie. En Union européenne, le Royaume-Uni a longtemps été la cible principale mais, dans la dernière décennie, la France est le pays le plus frappé.

Alors que les débats et commentaires se multiplient, parfois vifs, voire brutaux, pas toujours éclairés par une connaissance réelle des faits, des acteurs et des contextes, je vous invite à suspendre votre jugement le temps de vous faire une opinion personnelle et informée. Cela vous prémunira, par exemple, contre l'assimilation aberrante et malhonnête entre les citoyens français de confession musulmane et les nébuleuses islamistes d'une part, voire entre les musulmans en général et les islamistes, d'autre part. Dans tous les cas, on arriverait à cette conclusion au prix de plusieurs équivalences complexes dont les prémisses ne sont pas établies : c'est la définition même du sophisme. Cette prudence vous préservera des outrances et des raccourcis, parfois liés à une ignorance réelle, parfois inspirés par des arrière-pensées aussi diverses que variées, qui ne peuvent égarer personne, à un an et demi d'une échéance électorale nationale. Elle vous protégera aussi contre la propagande étrangère ; celle qui, par exemple, présente la France, son État, ses fonctionnaires, comme un ramassis d'islamophobes, appelle à boycotter la Vache qui rit, mais garde le silence sur le sort de la minorité ouïghoure de Chine, parquée dans des « camps de rééducation politique³⁹ ». La solidarité confessionnelle – pour des caricatures parfois fallacieusement présentées comme émanant d'un organe du gouvernement français – n'est qu'un prétexte utilisé par des dictateurs pour conforter des régimes de plus en plus autoritaires, justifier une politique étrangère expansionniste et une politique intérieure où les libertés publiques sont de plus en plus restreintes, où les hommes et les femmes, les garçons et les filles, ne sont pas nécessairement égaux en droits et en dignité.

³⁵ Pierre-Jean Luizard, *Le piège Daech. L'État islamique ou le retour de l'histoire*, La Découverte, 2015.

³⁶ Marc Trévidic, *Terroristes. Les sept piliers de la déraison*, Le livre de poche, 2013.

³⁷ *Le Figaro*, 19 octobre 2020.

³⁸ « Terrorism », *Our World in Data*, Oxford University, 2019. <https://ourworldindata.org/terrorism>

³⁹ *Le Monde*, 7 octobre 2020.

Que l'histoire peut-elle nous apprendre ?

S'il est trop tôt pour tirer des conclusions, on peut tracer quelques pistes de réflexion.

En France, chaque citoyen a le droit de croire ou de ne pas croire : c'est la liberté de conscience. Chaque citoyen peut tourner toutes choses en dérision, le pouvoir politique, jusqu'aux plus hautes autorités de l'État, comme toutes les religions, y compris la religion catholique, la religion juive, la religion musulmane : cela fait partie de la liberté d'expression. En revanche, la loi interdit d'inquiéter ou de discriminer quelqu'un en raison de ses choix ou non-choix spirituels. La religion et le citoyen sont distincts l'un de l'autre ; on est libre de flétrir la religion, mais pas le citoyen parce qu'il croit en une religion.

Les dessinateurs exercent leur liberté d'expression en caricaturant les dieux et les ministres des cultes ; la pratique en est ancienne dans notre pays, comme l'a montré Annie Duprat, professeure émérite à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines⁴⁰. Les citoyens croyants peuvent ne pas les apprécier, n'en pas rire, s'en sentir offensés dans leur for intérieur. Néanmoins, en démocratie, sous le régime de la laïcité, on ne peut intimider, brutaliser ou tuer d'autres citoyens au nom d'opinions, fussent-elles des croyances ; on ne peut prétendre régler ou subordonner la loi à des options particulières, alors qu'elle est l'expression de la volonté générale. Si, dans la vie spirituelle, les croyants sont libres de suivre diverses règles religieuses, dans la vie civile, aucune règle d'aucune sorte n'est supérieure à la loi.

Cet état de choses est celui que nous a légué la loi de séparation des Églises et de l'État (1905). Son adoption et son application se font dans un contexte d'une exceptionnelle violence : les débats entre cléricaux et anticléricaux éclipsent même pour un temps la question sociale et le nationalisme. Elle ne signifie pas l'ignorance des réalités religieuses, comme l'a rappelé Jean-Marie Mayeur⁴¹, ancien professeur dans notre université : les cultes ne sont pas renvoyés dans la sphère privée, puisque l'État en fait la police (titre V de la loi). La laïcité est le principe de séparation dans l'État de la société civile et de la société religieuse (article 1 : « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public » ; article 2 : « La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte »).

Les débats entre cléricaux et anticléricaux étaient vifs, mais l'affrontement de ces idées peut éclairer notre réflexion en 2020. Dans *La Foi laïque* (1911)⁴², Ferdinand Buisson, cité par Jean-François Chanut, historien et recteur de l'académie de Besançon, rappelle l'esprit de la laïcité : « ce que l'école publique veut tuer, dans l'âme des petits Français du XX^e siècle – disons du XXI^e siècle – ce n'est pas la foi, c'est la haine⁴³. »

À la fin du XIX^e siècle, on s'inquiète de l'existence des « deux jeunesses », voire des « deux France », l'une élevée sur les bancs de l'école publique, acceptant la démocratie et l'héritage de la Révolution française ; l'autre élevée sur dans les écoles privées catholiques, rêvant de restauration monarchique et rejetant 1789. On ne parlait alors pas de « séparatisme », mais républicains et catholiques étaient déjà préoccupés par l'unité morale de la Nation – ils l'imaginaient sur la base de valeurs différentes, parfois opposées. Comme l'a montré Arnaud Houte, malgré des conflits parfois virulents, la fragile Troisième République a réussi à

⁴⁰ Annie Duprat, *Histoire de la France par la caricature*, Larousse, 1999.

⁴¹ Jean-Marie Mayeur, *La séparation des Églises et de l'État*, Éditions de l'Atelier, 1966, rééd. 2005.

⁴² Ferdinand Buisson, *La Foi laïque. Extraits de discours et écrits (1878-1911)*, préface de Raymond Poincaré, Hachette, 1911. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82107s/f15>

⁴³ « Hommage à Samuel Paty au lycée Pergaud de Besançon », macommune.info, 21 octobre 2020. <https://www.macommune.info/besancon-pergaud-hommage-a-samuel-paty/>

créer les conditions d'une coexistence pacifique et a finalement pu rallier à elle l'essentiel ses opposants⁴⁴. L'apprentissage de la démocratie a été un apprentissage du dissensus pacifique.

Des tensions ont bien eu lieu au cours de ce qui a été appelé la « guerre scolaire ». Dès sa fondation, l'instruction publique a en France – contrairement à d'autres pays – une fonction politique : en plus de leur procurer une instruction, elle doit assurer la fidélité des citoyens au régime⁴⁵. La République continue cette tradition en confiant à l'École le soin d'enraciner ses valeurs dans les cœurs et les esprits ; la sécularisation et la laïcisation de l'enseignement public se poursuit parallèlement. Cette dynamique rentre en conflit avec les catholiques, désireux de conserver leur influence sur le système scolaire.

Néanmoins, à ma connaissance, aucun instituteur, aucun professeur n'avait à l'époque été supprimé parce qu'il avait exercé son métier. La spécificité de l'assassinat terroriste qui a frappé Samuel Paty, sa famille, son collègue et toute l'Éducation nationale réside sans doute là : un enseignant a été assassiné en raison de sa profession ; le corps physique de l'homme a été victime de la haine portée au corps politique du professeur. L'émotion particulière qui s'est emparée de l'opinion publique française rend visible les racines désormais profondes du régime républicain, de l'attachement des citoyens à l'enseignement public et laïc, qui remplit son office, malgré des limites et des imperfections réelles⁴⁶.

L'écho et les conséquences internationales de cet attentat sont sans doute une autre spécificité : certains des propos tenus en Sorbonne par M. le président de la République lors de l'hommage national à Samuel Paty ont en effet été suivis de protestations des gouvernements de plusieurs pays musulmans. Au contraire, plusieurs pays, comme l'Allemagne et la Grèce, ont apporté leur soutien à la France et s'associent à l'hommage.

Ce que cet attentat nous rappelle, c'est qu'au-delà de l'enseignant et du fonctionnaire de l'État, les terroristes islamistes cherchent à influencer sur l'instruction et l'éducation de la jeunesse. Directement, en supprimant un professeur ; indirectement, en modifiant les pratiques pédagogiques par la terreur qu'ils prétendent inspirer aux autres enseignants, aux élèves et à leurs parents. La jeunesse est un enjeu essentiel et fondateur ; c'est pourquoi un professeur a été tué en France, c'est aussi pourquoi des attaques terroristes islamistes ont régulièrement lieu contre des écoles et des universités, par exemple au Kenya, au Nigéria, au Pakistan ou au Burkina Faso.

Or, tout l'édifice démocratique repose sur la participation éclairée des citoyens aux institutions, de l'exercice du droit de vote à la compréhension de l'esprit des lois républicaines. L'histoire nous montre que ce régime, en France, est en quelque sorte l'institutionnalisation et la pacification du dissensus politique – ce qui suppose des citoyens libres et éclairés, donc instruits et éduqués. Ce lien intrinsèque entre la démocratie et son École existe depuis la Révolution française⁴⁷.

Dans la conclusion au cinquième mémoire sur l'instruction publique (1791), Nicolas de Condorcet exposait cette relation consubstantielle : « Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts. N'oubliez pas que les lois les mieux combinées puissent faire un ignorant l'égal de l'homme habile, et rendre libre celui qui est esclave des préjugés. Plus elles auront respecté les droits de l'indépendance personnelle et de l'égalité naturelle, plus elles rendront facile et

⁴⁴ Arnaud Houte, *Le Triomphe de la République (1870-1914)*, Le Seuil, 2014.

⁴⁵ Christian Nique, *Comment l'École devint une affaire d'État (1815-1840)*, Nathan, 1990.

⁴⁶ Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Armand Colin, 2020.

⁴⁷ Côme Simien, « Hors de la République il ne peut être d'égalité véritable », *Marianne*, 26 octobre 2020.

terrible la tyrannie que la ruse exerce sur l'ignorance, en la rendant à la fois son instrument et sa victime⁴⁸. » Il avait compris que la participation des citoyens à la vie de la cité était, tout à la fois, la plus grande force et le talon d'Achille de la démocratie.

Ces quelques réflexions auront atteint leur but si elles vous ont, non seulement appris de nouvelles choses, mais aussi, mais surtout, fait réfléchir. Peut-être ces attentats vous inspirent-ils de l'incompréhension, de la stupéfaction, voire de la peur. J'espère qu'en tirant du brouillard une partie de ce qui entoure l'événement, j'ai contribué à les faire reculer. Une démonstration inspirée par la raison n'est cependant pas toujours d'un grand secours face à des émotions. Il est normal d'avoir peur devant une telle violence. Être conscient de sa peur et l'accepter est la première étape pour la maîtriser et la transformer en courage.

Au début de l'année universitaire, vous m'avez indiqué vous intéresser à l'enseignement et à la recherche (32 sur 167), à la culture et au patrimoine (29), au journalisme et à la communication (18) ou aux affaires étrangères et à la défense (12). Beaucoup d'entre vous (38) ne savent pas ce qu'ils feront plus tard, ce qui n'a rien d'anormal. Si, face à un couteau de cuisine ou à une arme de guerre automatique brandi par un fanatique, il est normal d'éprouver un profond sentiment d'impuissance, n'oubliez pas que, dans les professions que vous envisagez, vous aurez prise sur le cours des événements, chacun à votre manière, selon vos facultés et vos intérêts.

- Les futurs professeurs instruiront des enfants et des adolescents. Avec leur connaissance du temps et de l'espace, ils éveilleront les jeunes esprits, au récit des heurs et les malheurs de l'humanité. Les enseignants-chercheurs contribueront à l'élargissement des connaissances scientifiques, transmettront les fruits de la recherche à la société et en premier lieu à leurs étudiants, dont ils s'efforceront de guider les pas. Tous auront la formidable tâche d'initier leurs élèves, de leur apprendre à suppléer à l'inexpérience par l'intelligence, de les faire grandir ; ils donneront à la démocratie des citoyens éclairés.
- En travaillant dans la culture, vous soutiendrez la création artistique, favoriserez la diffusion des savoirs et garderez vivant le patrimoine historique, et donc un lien avec les époques passées. Vous contribuerez ainsi à développer et améliorer les facultés des citoyens, notamment leur jugement et leur goût, tout en leur offrant des espaces de découverte, de partage, de divertissement et de rêve⁴⁹.
- Les futurs journalistes aideront les citoyens à se forger leur opinion en produisant des informations fiables et de qualité. Grâce à leurs études d'histoire, ils auront appris à administrer une preuve, à faire la différence entre corrélation et causalité, et contribueront à la sincérité des débats publics. Cette sincérité permettra d'entretenir l'esprit de tolérance nécessaire à l'expression pacifique d'opinions parfois opposées. Ils aideront ainsi à fortifier la démocratie.
- Diplomates, vous représenterez la France dans le monde et matérialiserez un indispensable lien permanent avec les peuples étrangers ; vous participerez à la construction européenne, en cours depuis plus d'un demi-siècle. Militaires, vous protégerez la nation, sur son territoire et sur les théâtres d'opérations extérieurs, au besoin – le moins possible, on l'espère – par l'usage de la force armée, au besoin au péril de votre vie.

La persistance du terrorisme sur fond de pandémie de covid-19 nous met toutes et tous à rude épreuve. Malgré tout, envers et contre tout, gardons courage et confiance ! Nous en aurons besoin, pour faire face à

⁴⁸ Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, 1791.

http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/cinq_memoires.html

⁴⁹ Remarque fondée sur la définition de la « culture » donnée par le CNRTL.

l'incertitude, à l'accumulation des contraintes et des dangers de natures différentes, à la lassitude que la durée de cette situation peut inspirer.

Vous ferez peut-être face aux eaux troubles du relativisme, à la certitude aveugle de l'ignorant, au bruit de ceux qui, en empêchant tout débat contradictoire, voudraient flatter les bas instincts, amplifier la peur pour empêcher la réflexion, en proposant des explications simplistes et manichéennes à des situations complexes.

Demandez-vous : mon opinion repose-t-elle sur des faits établis ? Mes émotions ne sont pas réfutables, mais les positions que je pourrais prendre en leur nom comme citoyen ne le sont-elles pas ? Les opinions que je porte ne sont-elles pas réfutables, en tant qu'opinions dont la remise en cause ne m'affecte pas comme personne ? La confusion qui existe parfois ne résulte-t-elle pas autant d'erreurs factuelles que de la mise sur le même plan de causes premières et d'épisodes anecdotiques ?

C'est dans le vide qui s'ouvre lorsqu'on oublie de penser que commence l'inconscience, que s'immisce la confusion, que naît le danger que représentent des actions trop irréfléchies. C'est dans ce vide que s'affaiblissent les démocraties. Quoiqu'il arrive, quels que soient les malheurs passés, les épreuves présentes et les difficultés futures, n'oublions jamais d'allumer et d'actionner notre intelligence, ce phare qui, malgré le crachin, les coups de frais et les tempêtes, éclaire nos pensées et nos actions.

Je vous prie de croire, chères étudiantes, chers étudiants, à l'expression de toute ma considération.

Pierre PORCHER