

LA GUERRE COLONIALE COMME ANALYSEUR DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

par Igor Reitzman¹

"Le principe fondamental de toute guerre coloniale est que l'Européen soit supérieur aux peuples qu'il combat (...) Il convient, dans ces sortes de guerres, que l'Européen attaque avec de l'artillerie et que l'Asiatique ou l'Africain se défende avec des flèches, des massues, des sagaies et des tomahawks. On admet qu'il se soit procuré quelques vieux fusils à pierre et des gibernes ; cela rend la colonisation plus glorieuse..."

Anatole France (*Sur la pierre blanche*, Calmann-Lévy, 1926, p. 208)

Proposé en 2002 par une chaîne publique, "*L'Ennemi intime*" de Patrick Rotman² (sur la torture, les viols et autres violences dans la guerre d'Algérie) pourrait constituer un jalon intéressant pour une compréhension meilleure de ce que furent les tortionnaires de la Shoah. J'ai été touché par la souffrance de ces hommes 40 ans après la fin d'une guerre inavouée. A mi-chemin entre le général de La Bollardière et le général Aussarès, ils appartiennent à cette zone grise dont parle Primo LEVI dans *Les naufragés et les rescapés*. Ceux qui ont accepté de témoigner étaient visiblement persécutés par le souvenir de ce qu'ils avaient fait et de ce qu'ils avaient laissé faire. L'éducation reçue n'avait pas empêché le crime, mais elle se montrait efficace dans la culpabilisation de certains. Ce qu'ils vivent m'apparaît comme une bonne illustration de quelques concepts importants.

1. Une variante dramatique de la dissonance cognitive : le remords

Le remord, c'est en somme un décalage insupportable entre *image de soi* (j'ai été cet homme-là, j'ai accompli ces gestes, j'ai assisté et je n'ai rien dit) et *idéal du moi*, besoin de s'estimer, de s'accepter. La théorie élaborée par le psychosociologue américain Festinger dit : ***Chaque fois que nous sommes en dissonance, nous nous efforçons de réduire cette dissonance.*** Cette énergie que nous mobilisons pour rétablir plus de cohérence intérieure réduit d'autant l'énergie disponible pour vivre pleinement, agir efficacement et vivre heureux.

Quand le remords reste intense après plus de 40 années, il est légitime de s'interroger sur une éducation traditionnelle si habile à installer des sentiments de culpabilité, si impuissante à donner à chaque jeune le sentiment de sa responsabilité.

A- L'éducation traditionnelle s'adonne à la culture intensive de la culpabilité

- La culture du reproche

Les exigences prématurées et multiples conduisent de nombreux enfants à intérioriser des normes qui ne correspondent pas à leurs capacités actuelles et à installer un sentiment diffus

¹ Formateur, ancien professeur de psychopédagogie, psychosociologue, auteur de *Longuement subir puis détruire - De la violence des dominants aux violences des dominés* (Ed. Dissonances 2002).

² Article dans *Télérama* du 27/02/02 (p. 74 à 77)

d'indignité.

les injonctions lourdes : "Sois parfait" ("*Soyez parfait comme votre Père est parfait*¹"). Combinée souvent avec "dépêche-toi", elle est encore plus écrasante dans la mesure où dans les conduites d'apprentissage, il faut généralement choisir entre aller le plus vite possible et ne faire aucune erreur...

*"Adrienne la revoyait en train de faire réciter les leçons, le livre à la main, guettant les fautes des élèves avec un mauvais sourire, et elle entendait cette pauvre voix grêle et triomphante qui criait :
"Trois fautes! vous m'apprendrez vingt vers de plus!"* J. GREEN, *Adrienne Mesurat*, IV.

Un premier ministre peut sans choquer revendiquer par avance un droit à *l'erreur*, mais quand l'enfant se trompe dans la graphie d'un mot, c'est *une faute*. Une faute... (en latin *culpa*) premier sens donné par le Robert "*Manquement à la règle morale; mauvaise action*". "*C'est plus qu'un crime, c'est une faute*" aurait dit Talleyrand après l'assassinat du duc d'Enghien. "*C'est ma faute, c'est ma faute, c'est ma très grande faute*" dit le chrétien en se frappant la poitrine. Toute notre culture est orientée vers la culpabilisation.

Le péché originel : pour avoir désobéi et croqué une pomme, alors que la divinité avait interdit de manger de ce fruit-là, non seulement ADAM et EVE sont condamnés à vie mais tous leurs descendants, siècle après siècle, restent punis. AUSCHWITZ et le GOULAG, les grandes famines et le travail des enfants de 5 ans au fond de la mine, toute la folie et la misère du monde dans cette optique deviennent comme des effets tardifs d'un terrible pépin. Si la sanction est aussi lourde pour une pomme, quel est le tarif pour un pot de confiture dérobé, pour un retard à l'office du dimanche²... Il faudrait réfléchir sur la façon dont un enfant de 8 ans entend la catéchèse sur la crucifixion, sur le 4ème commandement ("*Tes père et mère honoreras*"), etc. Mais je m'interroge aussi sur le judaïsme et ses 613 commandements³. Je n'ai pas encore eu le temps de les lire tous et ma stupeur serait sans doute moins forte si quelqu'un pouvait me dire quels commandements n'ont plus qu'un intérêt historique...

J'évoque ce problème à un niveau moins superficiel dans mon document *Soumission et religion*. Mais si on est vraiment intéressé, il vaut mieux lire *La névrose chrétienne* (Ed. de Trévisé, 1976) de Pierre Solignac qui fut le psychiatre d'un certain nombre de communautés religieuses...

B- L'éducation traditionnelle fabrique des êtres irresponsables

L'objectif d'un système autoritaire est de fabriquer des exécutants dociles, des sujets soucieux avant tout de se faire bien voir de l'autorité. Il serait inconséquent s'il avait le projet de faire des citoyens responsables.

Quand l'enfant n'a jamais l'occasion de faire des choix, il ne peut accéder à la liberté et à la responsabilité. Le groupe d'enseignants d'Histoire⁴ était unanime sur ce point. Il restait à faire l'inventaire des occasions de choix offertes concrètement par l'école dans le quotidien.

¹ parole attribuée au Christ dans les Evangiles

² Je limite mon propos à la religion qui m'est familière...

³ Dict. Encycl. du Judaïsme, dir. Wigoder, Cerf/Robert Laffont, 1993 éd.fr. (p. 231 à 242)

⁴ 11 enseignants qui réfléchissaient ensemble sur "*Comment enseigner la Shoah*"...

Quelques secondes plus tard, le groupe s'affirma plutôt d'accord (7 personnes sur 11) avec l'opinion selon laquelle, en classe, il ne faut tolérer en aucun cas qu'un élève fasse un autre travail que celui qui a été décidé par l'enseignant. Était-ce une dissonance ? On n'en a jamais parlé, mais peut-être des participants y ont-ils réfléchi ensuite...

- "*Nous avons tendance à éviter les situations qui nous feraient vivre (ou revivre) une dissonance trop lourde.*" (Festinger)

Probablement très faible pour un Aussarèsse, totalement absente sans doute pour une partie importante des acteurs, la dissonance est intense pour ceux dont la conscience morale n'avait pas été anesthésiée. Elle serait moins lourde si tout le monde, sans aucune exception s'était soumis. Que certains comme La Bollardière aient résisté, que d'autres aient déserté, que d'autres encore aient connu le cachot et le bain pour avoir refusé de porter les armes contre le peuple algérien, tout cela alourdit leur dissonance.

Pour celui qui refusait ouvertement de hurler avec les loups, l'espérance de vie pouvait se réduire fortement. Depuis l'aventure du roi David, on sait comment se débarrasser en temps de guerre d'un mari gênant ou d'un témoin encombrant, surtout s'il est non-violent et répugne à tirer sur des gens qui se battent pour libérer leur pays. Il suffit de l'envoyer en mission au bon endroit. Certaines sociétés contraignent l'individu à choisir entre l'héroïsme et l'abjection. Il existe une pièce de SALACROU sur ce thème (dans la France provinciale de Vichy, un résistant traqué demande l'hospitalité à un ami d'enfance... J'ai oublié le titre).

Si je parvenais à oublier réellement ce que j'ai fait, ou si j'arrivais à la conviction totale que torturer était mon devoir de soldat, je pourrais enfin refermer ma structure. Si l'on écarte l'objectif financier (faire beaucoup d'argent en racontant ses exploits passés), et l'objectif narcissique (je vais devenir célèbre), le livre d'Aussarèsse pourrait se lire comme une tentative parmi d'autres de réduire la dissonance. S'il arrive à convaincre un vaste public que ses actes (tortures et assassinats) permirent de sauver de nombreuses vies, il pourra se regarder dans une glace sans horreur.

2. Les deux types de rationalité selon Max Weber

Le débat qui s'instaure habituellement autour de la torture oppose
- la **rationalité par référence aux valeurs**

La fin ne justifie jamais les moyens. "*Il vaut mieux perdre une élection que perdre son âme*" avait dit un notable lyonnais qui n'avait pas encore été mis en examen. Il vaut mieux perdre une colonie que se déshonorer...

- la **rationalité par référence aux buts**
Vous devez écraser la rébellion. Débrouillez-vous. Vos états d'âme ne m'intéressent pas!

Ce débat entre *les vertueux* et *les efficaces* a été tranché par l'Histoire : En torturant, en violant, en massacrant, en chassant les populations de leurs villages pour les parquer dans des camps de regroupement plus faciles à contrôler, l'armée française a puissamment contribué à la victoire politique des nationalistes algériens. Les parents, les amis, les voisins des suppliciés deviennent à leur tour des combattants... Le raisonnement pourrait certainement servir pour d'autres lieux et d'autres temps...

L'objectif **tactique** explicite de la torture coloniale est de faire parler le prisonnier, c'est-à-dire de le conduire à trahir ses frères. Lorsqu'il ne sait rien, ou lorsqu'il n'y a même pas d'interprète pour donner une apparence de légitimité à la mise en scène, l'objectif inavoué

mais plus essentiel parce que **stratégique** apparaît enfin : En réalité, il s'agit de le faire taire. Définitivement. Faire de cette population la Grande Muette qui ne sortira du silence que pour remercier le colonisateur de sa générosité. Comme ce fut toujours le cas pendant 5/4 de siècle, il s'agit de terroriser la population indigène afin qu'elle renonce à toute rébellion. "*A un certain degré de développement, de simples variations quantitatives amènent un changement qualitatif*". Cette loi de la dialectique exposée par HEGEL trouve ici une intéressante illustration : Une technique coloniale qui avait réussi pendant longtemps, se retourne et devient désastreuse pour la puissance coloniale...

3. Deux ponctuations différentes

Les militaires français bouleversés en voyant les corps de leurs camarades égorgés, vont exercer des représailles sur les populations indigènes.

En filigrane ou explicité : D'accord, ce n'est pas bien, mais comment ne pas réagir ainsi devant un spectacle aussi révoltant ! Il ne s'agit pas de justice même expéditive puisqu'on ne s'en prend pas aux égorgeurs hors de portée mais à des civils – femmes, enfants, vieillards, les hommes étant partis. On parlera de *représailles* pour éviter les mots *vengeance aveugle* moins avouables. En fait ce qui se rejoue dans des situations de ce genre, c'est l'éternelle histoire du loup et de l'agneau : "*Si ce n'est toi, c'est donc ton frère*"... Dans un groupe organisé et façonné pour faire la guerre, dans un contexte de guerre coloniale (tout indigène est un ennemi possible et par conséquent peut être traité en suspect qu'il est légitime d'interroger, etc.), il y a une forte probabilité pour que les leaders soient plutôt d'anciens enfants maltraités que d'anciens enfants aimés et respectés. Un stimulus brutal leur fournit l'alibi qui va leur permettre de massacrer avec bonne conscience et impunité garantie, autrement dit, de libérer toute une énergie destructrice accumulée depuis le berceau et alourdie encore dans le présent par la peur, les brimades, les lourdes frustrations de cette vie dans le bled...

Les Algériens bouleversés en voyant les corps de leurs frères suppliciés, vont exercer des *représailles* sur les militaires français qui tomberont entre leurs mains.

Mais comme ce sont des colonisés, on ne parlera pas de représailles mais de terrorisme et de sauvagerie, d'autant qu'ils n'utilisent ni avions ni hélicoptères, ni napalm.

Ce qui est vu comme cause par les uns, est invoqué comme conséquence par les autres. On ne met pas le point au même endroit... Chaque groupe de massacreurs est indigné par ce que l'autre camp a fait. C'est l'autre qui a commencé... Il faudrait remonter aux 30.000 morts de Sétif en 1945... et finalement au coup d'éventail, à une livraison de blé non payée... Cette remarque sur la ponctuation pourrait, elle aussi, servir pour d'autres lieux et d'autres temps.

4. Les tortionnaires comme produits du système éducatif

J'ai apprécié que Patrick Rotman ne parle pas seulement des atrocités commises par l'armée française mais aussi des atrocités commises par le F.L.N., mais aussi des massacres de SETIF quelques années plus tôt. Les hommes qui ont torturé, violé, massacré, étaient, les uns et les autres, des Français y compris ceux qu'on appelait alors les Français musulmans d'Algérie puisque jusqu'en 1962 "l'Algérie, c'est la France". Les uns et les autres étaient en principe des produits du système éducatif français, comme 15 ans plus tôt les policiers, les avocats, les magistrats, les hauts fonctionnaires et les miliciens qui participèrent aux crimes de Vichy.

De l'école de la République, sont sortis des hommes et des femmes dignes d'estime, mais aussi des tortionnaires et des comparses. Au Vietnam aussi, il y avait eu torture et napalm, mais c'était l'armée de métier.

Comment ne pas penser en écho à la sanglante aventure de la Terreur en 1793. On ne le souligne pas assez, me semble-t-il, ceux qui ont installé cette effroyable machine à couper des têtes, ces *scélérats grandioses* avaient fait leurs études avant 1789, chez les bons pères (jésuites, oratoriens...). Ils étaient des produits de l'Ancien Régime au même titre que les dragons envoyés quelques décades plus tôt par

A partir du moment où le Pouvoir politique envoie le Contingent (et les rappelés, c'est encore le Contingent) et non plus seulement des militaires de carrière, ceux qui torturent deviennent représentatifs de la population française. Ce sont *des hommes ordinaires*, pour parler comme Christopher BROWNING, et cette formule malheureusement me semble beaucoup plus vraie pour cette génération de Français (plus de 3 millions) qui atteignent leur vingtième année entre 1954 et 62 que pour les Einsatzgruppen.

Atteindre la 20^{ème} année en 1957, ou être Français de sexe masculin, cela ne correspond pas à un choix, tandis qu'entrer dans la police allemande n'était pas obligatoire...

Comme pour ces policiers allemands décrits par Chr. BROWNING, le mécanisme de la soumission à l'autorité n'est qu'une facette du système. Une autre facette complémentaire, c'est la soumission au groupe, la pression du groupe, un groupe d'autant plus puissant sur chacun des jeunes soldats qu'il vit de très longues périodes loin des siens, qu'il est quotidiennement à la merci d'une embuscade, au milieu d'une population misérable, culturellement différente et qu'il sent de plus en plus hostile. Pour la satisfaction de ses besoins les plus élémentaires de sécurité, de chaleur, de communication, de repos, de nourriture, il a besoin de ce groupe. Pour ne pas être gagné par le racisme ambiant, par la férocité née de la peur, pour oser affirmer son désaccord avec les méthodes employées, il fallait une maturité, une lucidité, une assertivité que certaines familles (rarement) avaient données, mais dont le système "éducatif" apparemment s'était désintéressé...

On pourrait objecter que ces militaires, ces policiers, ces magistrats, ces fonctionnaires de différents niveaux, ces politiques (qui ont torturé, couvert, ordonné, laissé faire...), n'étaient pas seulement des produits du système éducatif, qu'ils avaient subi d'autres influences : les familles, les Eglises, les radios et télévisions... Il resterait à s'interroger sur les lieux où se formèrent les individus qui constituent ces environnements complémentaires de l'école. On ne s'étonne pas qu'un enfant scolarisé parvienne assez vite à parler le français, alors que la famille ne parle que le polonais ou le basque. Lorsqu'un être humain, avant de devenir parent ou militaire, est resté dix mille heures - et parfois bien davantage - à l'intérieur d'établissements scolaires, il n'est pas absurde de supposer qu'il en est résulté une imprégnation.

On pourrait objecter que parler du système éducatif, c'est oublier la diversité des personnes qui le constituent. Je l'oublie si peu que j'ai pris soin dans *Contribution de l'Ecole à l'installation de la soumission*, de distinguer les effets "scolarigènes" qui touchent la grande masse des enfants et les effets "pédagogènes"¹ qui ne concernent qu'une minorité.

Inutile de chercher ces termes dans votre dictionnaire puisqu'il ne figurent que dans un livre encore inédit. De même qu'une psychose *iatrogène* se caractérise par le fait qu'elle a été provoquée par un médecin ou un médicament, j'appelle *scolarigènes*, les dégâts que l'école provoque par son fonctionnement ordinaire, tandis que les dégâts *pédagogènes* proviennent du comportement d'un enseignant (ou d'un éducateur) particulièrement pathogène. Dans la même page, j'écrivais : " Ami lecteur, je vais parler de l'école qui fait sans doute partie de votre *territoire d'implication*

¹ De même qu'une psychose iatrogène se caractérise par le fait qu'elle a été provoquée par un médecin ou un médicament, j'appelle *scolarigènes*, les effets que l'école provoque par son fonctionnement ordinaire, tandis que les effets *pédagogènes* proviennent du comportement d'un enseignant particulier.

soit parce que vous êtes enseignant ou d'une famille d'enseignants soit parce que vous faites partie de ceux pour qui l'école fut un lieu de réussite soit parce que vous avez le sentiment que vous lui devez votre ascension sociale ultérieure... Comme moi, vous connaissez des enseignants merveilleux ou passionnants qui ont sauvé - le mot n'est pas trop fort - des jeunes en train de se noyer. Comme moi, vous savez qu'il existe dans cette corporation un grand nombre de femmes et d'hommes pleins de bonne volonté, soucieux d'aider réellement tous leurs élèves, douloureusement conscients de n'avoir pas été préparés à une tâche difficile, parfois impossible, souvent désemparés devant des exigences contradictoires."

Puisque la protestation et le refus d'obéir à des ordres criminels restèrent, pendant 8 ans, le fait d'une petite minorité, c'est donc bien l'école dans son fonctionnement ordinaire qu'il est légitime de mettre en cause.

Mais j'ai conscience que ma démarche est déviante. Quand on se préoccupe de l'efficacité de l'école d'hier ou d'aujourd'hui, c'est plutôt au nombre de *fautes* d'orthographe qu'on la mesure d'ordinaire...

Texte écrit le 18/03/02