

Comprendre et faire comprendre

Jean-Pierre Rioux
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Cette université d'été a été organisée par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, avec l'aide de la direction de l'Enseignement scolaire, à la demande directe de Jack Lang. Dans ses attendus comme par sa conception, elle est assez originale pour être qualifiée de « première ». À ma connaissance, en effet, aucune manifestation de ce genre n'a jamais relié aussi délibérément la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain, l'histoire et la géographie, les tragédies et tendances lourdes d'hier et d'aujourd'hui qui sont toutes à forts prolongements civiques et donc éducatifs. Sans doute, il y aura bientôt dix ans, la Ligue de l'enseignement et l'Institut du monde arabe nous avaient-ils offert, sous le patronage du ministère de l'Éducation nationale, les 13 et 14 mars 1992, un intense moment-anniversaire de confrontations entre des acteurs, des témoins, des historiens, des personnalités politiques et des gens de médias venus des deux rives de la Méditerranée. Une enquête auprès des jeunes avait même été diligentée à cette occasion.

Ces débats et cette enquête ont donné lieu à cinq publications, la même année, sous les titres « Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie » puis « La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie ». Mais il s'agissait alors « d'évoquer, au-delà des faits historiques, en France comme en Algérie, le sursaut éthique face aux atteintes aux valeurs démocratiques et aux droits de l'homme ». Notre propos d'aujourd'hui est autrement plus large, même si son objectif final n'est pas si éloigné, il va de soi, de celui de 1992. Il relève d'autres contextes. Nous allons, de fait, tenter de donner force à une initiative dont l'originalité tient dans ce et qui combine si tragiquement aujourd'hui guerre d'Algérie et Maghreb contemporain.

L'actualité mêlée

Cette liaison nous a certes été imposée par une actualité très rude. Mais elle est bien à l'origine du souci ministériel, si légitime et si hautement exprimé, d'avoir à dire la position et surtout la proposition et la détermination de l'Éducation nationale face au temps présent. Dès lors, une de nos premières tâches est de dire, pour délimiter le champ opératoire, ce qu'est cette actualité du Maghreb, qui a saisi des classes et des établissements avec une force particulière depuis le milieu de l'année 2000, qui assaille et tourmente nombre de nos élèves. Et de mettre au clair, aussi bien, l'usage pédagogique et civique que nous en faisons.

Notre tâche liminaire doit être d'apprendre aux jeunes qui nous sont confiés à démêler actualité *vraie* et actualité *intéressée*. C'est sous ce deuxième qualificatif qu'il faut en effet ranger tout ce qui relève de l'effet médiatique et d'un contexte politique et culturel donné, qui l'un comme l'autre ont conduit à ne plus retenir ou à provoquer la révélation par les médias, toutes affaires cessantes, du témoignage d'une torturée algérienne, des mémoires d'un officier supérieur français tortionnaire et exécuteur sommaire, du sursaut d'indignation d'un exécuteur des basses œuvres de l'armée algérienne d'aujourd'hui, de la protestation morale d'un juge tunisien ou des secrets d'un vieil assassinat politique au Maroc.

Cette actualité est de presse, d'édition, de télévision ou de web, avec tous relais utiles et toutes simplifications et rebondissements intéressés pour mieux frapper ce qu'on nomme indistinctement « l'opinion » et ce qu'un institut de sondages est toujours prêt à embarquer en urgence et sans discussion dans le « débat » ainsi ouvert. Sa force de persuasion est unilatérale et strictement proportionnée à la force de pénétration du média lanceur. Son écho est d'abord mesurable par les effets de rattrapage et de surenchère des médias concurrents qui n'ont pas été à l'origine directe du « coup », mais qui n'entendent pas déserrer le terrain en ne « reprenant » pas l'information. Ainsi, se

tisse une « actualité » artificielle, de concurrence intra-médiatique et le plus souvent redondante, qui ne fait qu'effleurer la surface du social.

Pourtant, une information utile à la compréhension est toujours présente dans ce tintamarre, originelle, irréductible à cette redondance, toujours parcellaire et jamais désintéressée. C'est elle, et elle seule, qu'il faut aider les élèves à saisir à la source, sans se laisser abuser par son seul sillage : travail patient, ingrat mais si nécessaire, qui fait de la classe non pas une banale chambre d'enregistrement mais un lieu de hiérarchisation et d'argumentation. En ce domaine, depuis juin 2000, avec la visite en France du président Bouteflika et le témoignage de Louïsette Ighilahriz, nous avons eu souvent à dire l'emprise du vrai et du raisonné sur le souvenir, sur le débat biaisé, le cynisme explicite ou la bonne conscience en écharpe. Nous avons à extraire de ce fatras l'aveu qui compte : ainsi, le général Massu a fait, dans une simple interview au *Monde* du 23 novembre 2000, des déclarations historiquement sans doute aussi importantes que le livre du général Aussaresses. Nous avons à lire vraiment l'information qui fait progresser la connaissance, à saisir l'éclair de lucidité qui aidera peut-être à dénouer l'embarras de mémoire médiatisé.

Au contraire, l'actualité « légitime », si l'on peut dire, est, elle, d'information et d'investigation plus que de révélation provoquée et provocante. Elle sort des profondeurs des sociétés et atteste en continu du prix du sang et des larmes. C'est donc tout autre chose qu'un « scoop » et elle mérite par conséquent un tout autre traitement pédagogique, car elle relève en fait davantage de cette indispensable éducation à l'information que nous voulons donner aux élèves. La couverture médiatique de l'actuelle « guerre invisible » en Algérie, pour reprendre la formule de Benjamin Stora, est à cet égard un terrible cas de figure. En effet, privé d'images originelles librement montrées, et d'abord à la télévision, l'événement algérien se fait plus sphinx que jamais et, je cite, « l'invisibilité provoque l'incapacité de donner un sens au monde dans lequel se développe cette guerre ». Cela contraint l'historien ou le géographe, et donc le professeur, à chercher humblement des sources plus traditionnelles qui, elles, ne laissent guère de trace médiatique ou immédiatement médiatisée. Le travail en classe, du même coup, devient lui aussi plus humble. Il est fait d'investigation tâtonnante, de documentation difficile et de recoupement parfois aléatoire plus analytique qu'argumentatif, plus critique que constructif parfois, plus décevant sans doute à première vue, car il prend trop les élèves à revers de leur culture de l'image omniprésente pour ne pas entraîner chez certains d'entre eux, au choix, dénégation, mutisme ou désintérêt.

À nous d'entendre, et de mieux faire entendre, désormais, celles et ceux parmi nous qui ont su dénouer, avec les élèves qui leur sont confiés, la contradiction toujours lovée dans cette actualité double, superficielle et profonde à la fois, aussi tonitruante qu'insaisissable, brute et médiatisée, mais toujours lestée d'humanité authentique, révélée par saccades comme des flux artériels, mais qui coule pourtant à flots continus des veines ouvertes des peuples : d'une actualité si humaine et pourtant incapable de mettre à jour des hommes concrets en situation. Les enseignants qui consentiront à partir de cette actualité polymorphe en classe seront assurés, je crois, de naviguer plus droit vers l'argumentation claire et la connaissance sûre.

Consentir aux faits

Ces préalables et précautions méthodiques sur les diverses actualités étant pris, il reste à faire du mieux possible en classe notre métier. C'est-à-dire faire imperturbablement de l'histoire et de la géographie, pour tenter de donner du sens à ce déballage et à cet étalage de la part maghrébine du monde contemporain dans le bruit et la fureur de laquelle nos élèves grandissent ou pataugent, quand ils ne les ignorent pas totalement ou – c'est plus grave – répugnent à la connaître.

Sur ce point, soyons clairs et, surtout, refusons tout masochisme. Les politiques, les journalistes, les juges, les témoins, les acteurs et les groupes de pression antagonistes auxquels les médias donnent la parole unilatéralement, ont toujours tout intérêt à s'autoproclamer seuls détenteurs du vrai, à négliger ou dénier le rôle des enseignants au nom de la mémoire, de leur mémoire ; d'afficher la seule authenticité qui vaut à leurs yeux, celle du vécu d'hier et du présent éternel ; de faire bloc autour de leurs révélations pour tenter de leur donner une épaisseur sociale en projetant d'imposer en vrac un

« devoir de mémoire » qui généralisait pour toutes les générations et tous les cas de figure la responsabilité, la culpabilité et la repentance, devenues toutes les trois gratuites, laïques et obligatoires. Quitte aussi à suggérer qu'en classe l'histoire et la géographie devraient être instrumentalisées, privatisées, moins « officielles », pour mieux servir la bonne cause mémorielle et s'inscrire plus intimement dans le champ clos de la culpabilité sans fin, de l'éternel retour et du repentir de circonstance, tout cela pour prendre les élèves à témoin, au bout du compte, et les enrôler sous couleur de les éduquer.

Aucun enseignant ne peut ni ne doit participer de cette entreprise. Car cette logique de culture de *masse* (au sens originel du terme : une culture diffusée par les *mass-media*) n'est pas celle de l'école, qui soutient, au contraire, que la culture est une construction, une argumentation et un apprentissage. C'est un travail générique de connaissance, de reconnaissance et de transmission donnant une vision raisonnée d'une réalité du monde qui, elle, n'est jamais innée mais toujours acquise, qu'on révèle au prix d'un effort pour apprendre à mieux reconnaître la vérité plausible sous la fausse évidence claironnée.

Je disais, en 1992, aux rencontres que je signalais tout à l'heure, qu'il fallait apprendre à tout instant à « consentir aux faits » et que dans cette tâche d'apprentissage patient et de construction en continu, l'Éducation nationale n'avait jamais manqué, grâce d'abord à ses maîtres. Je me cite, pardonnez-moi : « ce n'est pas du côté du système éducatif français qu'il faut chercher la source des occultations et des partis pris si souvent observés en ce pays dans l'évocation du drame algérien. Dire cela n'est pas sombrer dans l'illusion ou l'autosatisfaction. Au contraire. C'est dire à temps et à bon escient que les chercheurs et les enseignants n'ont pas attendu pour exprimer hautement la seule ambition éducative qui vaille : connaître toujours mieux pour mieux faire connaître au plus grand nombre. » Je souhaite ardemment que nous puissions reprendre aujourd'hui mot pour mot ce constat, y compris pour tout ce qui touche au Maghreb d'aujourd'hui, et conclure qu'en classe, le vrai prime encore, et toujours, sur le souvenir.

Un sentiment d'absence

Certains diront : vous faites erreur. Ce *satisfecit* ici accordé à l'école par un de ses hauts fonctionnaires est heureusement dénoncé par les bons apôtres de presse, les experts-comptables des sujets de baccalauréat et de brevet, les analystes soupçonneux des ambiguïtés chroniques des manuels, les professionnels associés du lamento sur les programmes et, il va de soi, par les anciens combattants déconfits, les pétitionnaires unilatéraux, les experts pressés et quelques manipulateurs d'opinion. À tous ceux-là, des enseignants répondent déjà, avec leurs expériences, conduites dans des conditions souvent difficiles mais sans qu'aucun ait jugé nécessaire de crier systématiquement haro sur le baudet. Nous devons certes discuter de la part exacte qu'on peut consacrer à la réflexion en classe sur les sujets qui nous occupent, à leur faisabilité en termes de programmes, de rythmes scolaires et de vie d'établissement. Mais, il est inacceptable d'entendre dire si cavalièrement que rien n'est fait à l'école ou que tout ce qui y est fait, depuis tant d'années, a été, et reste, biaisé ou dévoyé par définition.

Je le dis très tranquillement. Nous n'avons pas à nous justifier sans cesse de tout ce que nous faisons à propos de la guerre d'Algérie et du Maghreb contemporain, avec les moyens du bord mais sans avoir jamais perdu la ligne d'horizon, notre ligne d'horizon éducatif : apprendre, connaître et faire apprendre du mieux que nous pouvons. Les inventeurs de « scoop », les héros réactivés, les assassins sous transfusion médiatique n'ont de leçons à donner à personne, et surtout ni aux enseignants ni aux nouvelles générations. Je maintiens que ce sont les sociétés tout entières et non pas les systèmes éducatifs, en France comme au Maghreb, qui sont les premières responsables de l'étrange et permanent sentiment d'absence dont les médias et les porteurs de pancartes se repaissent. Ce que Benjamin Stora résumait déjà ainsi, en 1992, sur le mode interrogatif, au colloque déjà cité : « pourquoi existe-t-il cette sensation permanente d'absence d'écrits et d'images sur la guerre d'Algérie ? Pourquoi cet incontestable goût de *la première fois* à chaque fois que paraît une émission, un livre, un événement autour de la guerre d'Algérie ? Pourquoi les secrets qui circulent continuent toujours d'être ensevelis ? En d'autres termes, pourquoi les Français aiment-ils se mettre en scène amnésiques sur la guerre d'Algérie alors qu'ils en savent beaucoup ? ». Pourquoi, en effet, laisser

croire plus longtemps que le temps du silence aurait été infini alors que tant est dit, débattu et appris, à l'école et hors de l'école ?

On ne s'étonnera donc pas, je l'espère, de voir figurer en fin de programme de cette rencontre la question des rapports entre histoire et mémoire, qui est peut-être celle qui a convaincu d'abord certains d'entre vous de venir participer à ces travaux. C'est un choix, critiquable peut-être, mais tout à fait délibéré. Car nous pensons que le catalogue des mémoires et de leur enjeux doit suivre et non pas précéder la connaissance des faits et l'ébauche d'un argumentaire. L'honneur de l'histoire et de la géographie reste de ne pas raisonner par procuration, par prétérition ou sur ordre mémoriel. Car la classe et l'établissement sont des lieux de connaissance et non pas de reconnaissance, de vérité et non pas d'identité, de savoirs et non pas d'injonctions. Et, par conséquent, une université d'été inaugurée par la mémoire aurait eu toute chance de ne guère déboucher ni sur de l'histoire, ni sur de la géographie, ni sur de l'éducation civique. Or, nos élèves ont besoin de savoirs disciplinaires, à tous les sens de l'adjectif. Nous leur devons d'abord et peut-être même exclusivement ces savoirs-là pour contribuer à les éduquer.

Le camp du savoir

Nous voici donc cantonnés dans le camp du savoir. Cette volonté explique la présence parmi nous de tant d'universitaires qui nous font l'honneur de venir dire ici les résultats de leurs plus récentes recherches, en explicitant au passage leurs hypothèses de travail et même leurs interrogations socratiques. La connaissance des uns et des autres sont en effet, à l'évidence et quel que soit le sujet abordé, le préalable et l'ossature à toute entreprise d'enseignement, que celle-ci soit strictement accrochée au traitement des programmes, aux débats argumentés, aux travaux personnels Jack Lang a déjà abordé la question, l'intérêt qu'il y aurait à fixer aussi la recherche, l'information et la discussion sur deux points encore pleins d'une semi-obscurité conflictuelle qui entretient tant d'assauts de mémoires.

Construire le savoir

Il s'agit d'abord de la question des archives publiques françaises, plus largement ouvertes que certains ne le disent, et sur lesquelles tous les chercheurs de bon sens admettent qu'hormis le verrouillage inacceptable de celles de la préfecture de police, le vrai problème est d'abord le manque de main-d'œuvre à vraie vocation historique capable de manipuler les cartons à disposition. Ensuite, il me semble qu'il ne serait pas inutile aux enseignants d'avoir à disposition un argumentaire plus élaboré sur la paix manquée qui suivit cette guerre, sur la non-application de la plupart des accords d'Évian, sur l'été 1962 et ses conséquences : à savoir, sur la méconnaissance par les négociateurs français de l'exacte nature du FLN, les derniers soubresauts de l'OAS, le drame des harkis et des autres supplétifs ou auxiliaires, l'exode des Européens d'Algérie, la mise en place d'un système algérien militaropopuliste, l'amnistie d'État en France, bref sur tout ce qui a contribué, l'espace d'un été, à bloquer et à faire dégénérer une situation dont, après tout, l'issue négociée était approuvée par de très réelles majorités des deux côtés de la Méditerranée.

Ce serait entrer déjà, par la porte du drame algérien, dans cette connaissance plus géopolitique et plus culturelle du Maghreb d'aujourd'hui qui fait parfois défaut, me semble-t-il. Ce n'est donc pas un hasard si le premier exposé porte sur ce sujet, si Armand Frémont a été convié à le faire, au titre d'éminent géographe mais sans oublier aussi tout ce que la publication, naguère, de son témoignage de combattant a apporté à l'histoire. Il s'agit pour nous tous de raisonner en étant convaincus de la singularité irréductible de ce sous-ensemble à l'heure de sa lutte, sous le choc de la mondialisation, entre la modernisation par l'économie de marché et la tradition renforcée et jalouse.

Ce Maghreb-là est très loin d'être tout entier contenu dans l'habituelle géographie affective de son vieux rapport à la France à travers les immigrations, les échanges économiques et les liens culturels. Il nous faut mieux comprendre et mieux enseigner son inscription si originale dans le rapport Nord-Sud à travers le partenariat euro-méditerranéen ; sa vocation occidentale assumée par ce tiers berbère de sa

population qui résiste à l'islamisation ; son tropisme littoral qui le jette à la mère Méditerranée et enkyte les marges frontalières du sud saharien ; sa démographie si originale qui explique pour partie sa violence sociale ouverte ou latente ; sa culture propre dont les sources auraient pourtant pu le rattacher exclusivement au Machrek ; sa structuration comparée du pouvoir d'État enfin, qui l'écartèle et le fragmente, aujourd'hui, entre transition monarcho-démocratique au Maroc, implosion sanglante en Algérie et autoritarisme contesté en Tunisie.

Nous n'épuiserons pas l'examen de tant de questions si complexes. Mais, nous avons souhaité qu'elles soient vigoureusement posées, en termes de géographie d'aujourd'hui, dans un souci de mise en perspective, d'actualisation et de renouvellement de nos enseignements. Pour mieux nous contraindre à sortir du face-à-face plus franco-français que franco-algérien et *a fortiori* franco-maghrébin dans lequel les assauts de mémoire prétendent nous cantonner en oubliant systématiquement l'Autre, sur l'autre rive.

Le fil de la connaissance

En partant ainsi d'un Maghreb contemporain beaucoup plus intrinsèque et révélé à travers des savoirs plus neufs, ne craignez pas que nous oublions ce qui fut à l'origine de la décision ministérielle d'organiser cette rencontre : dire la réponse et la pratique de l'école républicaine au milieu et au vif des révélations et des débats en cours. Tout au contraire, nous avons souhaité boucler la boucle, élargir le propos sans le relativiser, tirer le fil par le bon bout : celui de la connaissance. Car la tâche des enseignants pris dans le jeu, aujourd'hui si revanchard et si parcellaire, des mémoires et des révélations est tout à fait claire. Il faut dire, et faire admettre, que mieux connaître, grandit. Connaître n'est ni un choix ni un luxe mais un devoir d'intelligence de ce monde dont nous avons la charge, toutes générations confondues. Les meilleurs témoins et les plus valeureux acteurs ont convenu depuis longtemps que toute vraie transmission passait d'abord par l'intelligence et la connaissance. Comme l'a dit, vers la fin de sa vie, Primo Levi : « Je pense que l'essentiel est de comprendre et de faire comprendre. » Voilà bien la formule, décisive en matière d'éducation, qui doit ouvrir et orner nos travaux.