

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION
THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION

FORMER LE SOLDAT DE LA PAIX

présentée par

Joël HARDY

Le 22 septembre 2003

sous la direction de monsieur le Professeur Michel SOËTARD

JURY : M. le Professeur Bertrand BERGIER, U.C.O., Angers ; M. le Professeur Jürgen HELMCHEN, Université de Münster (RFA) ; M. le Professeur Rémi HESS, Université Paris 8 ; M. le Professeur Michel SOËTARD, U.C.O., Angers.

Table des matières

RESUME .	1
SUMMARY . .	3
AVANT-PROPOS . .	5
Remerciements . .	9
INTRODUCTION GENERALE . .	11
TITRE I DES REPERES CULTURELS DIFFERENTS POUR LA DEFENSE DE CENTRES D'INTERETS COMMUNS .	21
Introduction .	21
CHAPITRE 1 LE CENTRALISME FRANÇAIS ET LE FEDERALISME ALLEMAND . .	23
1. Une filiation historique singulière . .	23
2. Des considérations géopolitiques déterminantes .	25
3. Un même fondement humaniste .	26
4. Des dispositifs législatifs divergents .	27
5. Le contrat politique : individuel en France et communautaire en Allemagne .	29
6. L'application de la déduction et de l'induction : le cas des textes constitutionnels .	31
7. La liberté individuelle dans les relations entre l'Etat et les églises .	32
CHAPITRE 2 LA CONTRIBUTION MILITAIRE DANS LA PROMOTION DES SYSTEMES EDUCATIFS NATIONAUX .	35
1- Un socle culturel et une problématique communs : développer la liberté et assumer l'ordre social par la militarisation de l'éducation .	35
2. Le choc des deux guerres mondiales au XX ^e siècle : des divergences culturelles mais une problématique commune : la démilitarisation de l'éducation .	44
CHAPITRE 3 L'ENRACINEMENT DE LA FORMATION DANS LES NATIONS . .	53
1 - L'identité nationale entre exclusion et universalisme .	54
2 - Deux idées de la nation : volontarisme et organicisme .	57
3 - L'éducation, outil de l'Etat-nation .	62
4 - La nouvelle donne européenne .	64
5. Les applications des conceptions nationales et européennes à l'épreuve de	67

l'international .	
6. La reconnaissance des défenses nationales par les institutions européennes . .	70
7 - Les armées entre identité nationale et sollicitation internationale .	73
Conclusion .	75
TITRE II CULTURE ET FORMATION MILITAIRE .	79
INTRODUCTION . .	79
CHAPITRE 1 DEUX ARCHITECTURES DE FORMATION D'INSPIRATION NATIONALE . .	82
1. Une formation des sous-officiers, centralisée en France et localisée en Allemagne .	82
2. L'approche raisonnée de la formation militaire en France . .	83
3. L'approche organique de la formation militaire en Allemagne . .	85
4. La traduction de la culture nationale dans le cursus de formation initiale des sous-officiers allemands et français . .	86
5. Une initiation à la liberté de conscience en cohérence avec l'exercice de la citoyenneté d'appartenance . .	88
6. Des pratiques de formation différentes pour des intentions communes .	90
CHAPITRE 2 LA MISE EN PRATIQUE DES CONCEPTIONS NATIONALES DANS CHACUN DES SYSTEMES DE FORMATION MILITAIRE . .	93
1. Des relations humaines qui se veulent « participatives » .	94
2. Une conception pédagogique enserrée entre l'esprit et la lettre .	95
3. Une théorie pédagogique incertaine pour la transmission d'un héritage culturel et pour la production d'une formation libératrice .	98
4. Une intégration culturelle organiciste et naturelle des soldats . .	101
5. Une formation mécanique et utilitaire des sous-officiers . .	104
6. Une formation des militaires du rang de type « communautaire » .	106
7. L'ouverture culturelle des officiers des deux armées . .	107
8. Les effets corporatistes de la formation des officiers . .	113
CHAPITRE 3 PAR-DELA LE « SOLDAT-CITOYEN » et « L'ARMEE DU PEUPLE », LA RECONNAISSANCE DE LA PERSONNE .	115
1 - La considération de la personne comme facteur déterminant dans l'évolution de la <i>Bundeswehr</i> . .	116
2. L'armée française : de la conscription à l'adhésion consciente . .	122

3. Clausewitz ou Lyautey : la guerre comme technique ou comme outil de civilisation .	126
4. Un processus de subjectivation . .	132
6. Le primat de l'expérience . .	138
CONCLUSION .	145
TITRE III FONDEMENTS POUR LA FORMATION D'UN SOLDAT DE LA PAIX . .	147
Introduction .	147
CHAPITRE 1 LE SOLDAT DE LA PAIX . .	150
1. L'origine du concept entre contexte national et contexte international .	150
2. Des interventions humanitaires et des conflits armés .	153
3. Deux exemples d'actions militaires conduites en Bosnie-Herzégovine et en Somalie ²⁶⁸ .	154
4. Les attitudes nouvelles du militaire .	158
5. Du sentiment à la raison par la formation .	160
CHAPITRE 2 FORMER LE SOLDAT DE LA PAIX .	166
1. Le modèle de Stans ²⁹⁸ . .	166
2. Les principes de la méthode .	168
3. La neutralité culturelle .	170
4. L'attitude du formateur : facilitateur, mais aussi éducateur .	171
5. Une méthode raisonnée .	173
6. L'exercice de la mise en cohérence .	174
7. La gestion du paradoxe : promouvoir la paix avec un instrument de guerre . .	176
CHAPITRE 3 UN CORPS D'ARMEE EUROPEEN AU SERVICE DE LA PAIX .	181
1. Un moment historiquement favorable .	182
2. La brigade franco-allemande comme soubassement d'une défense européenne .	185
3. Tout se joue dans la formation. Un exemple d'expérience à l'O.F.A.J. . .	189

²⁶⁸ Les récits du pont de Verbanja et de la Somalie sont extraits d'entretiens avec le capitaine Lecointre qui a conduit l'assaut militaire pour reprendre le pont et pour libérer des soldats de sa compagnie pris en otage par les Serbes. Il assumait aussi la responsabilité de commandant de compagnie en Somalie.

²⁹⁸ PESTALOZZI. – *Lettre de Stans*, Genève, Minizoé, traduction de l'allemand de Michel Soëtard, 1985, 60 p.

Conclusion .	198
CONCLUSION GENERALE .	201
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .	209
Ouvrages méthodologiques .	209
Ouvrages relatifs aux armées . .	210
Ouvrages généraux . .	212
ANNEXES .	219
ANNEXE 1 : Conférence du lieutenant-colonel Weinberg : « le concept de <i>l'Innere Führung</i> » dans la <i>Bundeswehr</i> , 28-11-2000 .	219
ANNEXE 2 « L'EXERCICE DU METIER DES ARMES DANS L'ARMEE DE TERRE : FONDEMENTS ET PRINCIPES », janvier 1999. Texte fondateur de l'armée de terre française .	225
1. Les fondements de l'exercice du métier des armes . .	228
2. Des exigences antagonistes a dépasser . .	230
3. Les principes de comportement et d'action . .	234
Pour étayer et prolonger la réflexion .	236
ANNEXE 3 Rapport d'information de l'assemblée nationale n°2490, relatif aux actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée, présenté par MM.BERNARD Grasset et Charles Cova, députés. . .	238
ANNEXE 4 Eléments de comparaison statistique Allemagne France, Mai 2000 . .	256
ANNEXE 5 Déclaration commune du 22 janvier 1963 . .	262
Annexe 6 Le traité de l'Elysée .	263
ANNEXE 7 Traité entre la République française et la République d'Allemagne sur la coopération Franco-Allemande. .	264
ANNEXE 8 Qu'est-ce qu'une nation ? .	268
ANNEXE 9 Chronologie des relations franco-allemandes de 1948 à 2002 . .	280

RESUME

Aujourd'hui, en Europe, le rôle d'une armée nationale déborde la sauvegarde des seuls systèmes nationaux. Aussi, cette étude vise à définir des conditions pour la construction européenne de la défense dans le champ de la formation du soldat de la paix.

Dans une démarche compréhensive, on peut observer que les différences entre le centralisme français et le fédéralisme allemand s'étendent aussi à l'armée. Cependant, bien qu'inscrites historiquement dans les Lumières et le Romantisme, elles n'entravent pas l'œuvre de la *Bildung*.

Aussi, sous l'éclairage du projet de paix perpétuelle de Kant, les fondements de la formation des soldats de la paix reposent sur les effets d'une comparaison sensée. Sur la base du couple franco-allemand, le passage du sentiment d'appartenance à une forme de contractualisation sociale consiste alors à concilier les spécificités culturelles de l'armée française et de la *Bundeswehr* qui s'opposent en apparence et qui, en réalité, sont complémentaires.

SUMMARY

TRAINING THE PEACE-KEEPER a study into the development of military training in France and Germany in the context of European Defence building.

In Europe today, the role of Armed Forces goes further than pure national security. This study attempts to define the fundamental requirements for European building in the field of peace-keeping training.

As part of a comprehensive process, it appears that differences between French centralism and German federalism extend to the Armed Forces. However, whilst historically rooted in the « Lumières » and the « Romantic » movements, they do not limit the work of the « *Bildung* ».

Moreover, Kant's work on perpetual peace suggests that the fundamentals of peace-keepers' training rely on the sensible balance. Based on the Franco-German motor, the transition from a membership feeling to some sort of social contract requires reconciliation of the existing cultural differences between the French Armed Forces and the *Bundeswehr*, which appear to contradict each other but are actually complementary.

AVANT-PROPOS

Cette étude vise à répondre à la question centrale : Comment peut se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?

Cette question est apparue après avoir constaté qu'aujourd'hui, et précisément en Europe, le rôle d'une armée nationale déborde la sauvegarde des seuls systèmes nationaux. Les États - Nations engagent leurs soldats dans des opérations de maintien de la paix au-delà de leurs frontières et aux côtés d'autres armées.

Aussi, dans la mesure où la causalité nationale n'est plus qu'un des facteurs de l'engagement opérationnel du soldat, la formation ne peut échapper à cette évolution. Si l'aspect technique ne pose pas d'obstacles majeurs à une formation internationale, il en va tout autrement de la légitimité que les soldats peuvent donner à leur propre action militaire dès lors que leur armée se donne comme projet de défendre les intérêts et les valeurs portées par leur nation puisque leur système culturel peut être spécifique et singulier.

Pour éclairer cette étude nous avons emprunté le concept d'identité de H. Erikson repris par Hannoun.¹ Il précise que l'identité se détermine comme un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître. Il précise qu'une telle définition suppose trois attributs de l'identité : un sentiment et une représentation d'unicité, d'unité et de continuité avec son passé.

Ces attributs marquent alors l'impossible assimilation d'un individu dans une autre culture sans son aliénation complète ou le rejet qui est une source de conflit. La préservation de l'identité individuelle apparaît donc inaltérable si l'on veut s'inscrire dans le respect de la dignité humaine. Elle prend du relief au cœur de notre question centrale, instrumentée dans le champ de la formation.

En conséquence, tout en respectant les éléments identitaires du soldat de la paix, sa formation devrait se concevoir dans le développement de l'aptitude à se déterminer par lui-même afin qu'il réalise des actions empruntées d'éthique.

La comparaison entre des éléments culturels différents, et ils le sont inévitablement dès lors que le soldat de la paix intervient à l'extérieur de son système national, s'inscrit dans une démarche positiviste. Nous tenons ces enseignements des effets de l'éducation comparée.²

Or au lieu de considérer les éléments culturels de l'un et de l'autre comme des différences, il est possible de les considérer comme une diversité qui contribuerait à viser l'horizon d'une humanité. C'est ainsi que l'hypothèse principale a été formulée : une tension entre les différences culturelles n'interdirait pas la formation d'un soldat de la paix si les formateurs favorisaient, chez chaque soldat, l'émergence d'une conscience raisonnée de ses actes, inspirée et éclairée par le respect de la dignité humaine.

Cette architecture conceptuelle a donc permis d'observer deux systèmes culturels, celui de la France et celui de l'Allemagne. En effet, nous pouvons remarquer que le contexte général des

¹ HANNOUN (H.). – « L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration », Revue *Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

² GROUX (D.) et PORCHER (L.). – *L'éducation comparée*. Paris, Nathan, 1997, 152 p.

deux armées, l'armée française et la *Bundeswehr*, se caractérise par des conceptions, des structures et des organisations différentes.

L'organisation socio-politique exprime une approche culturelle de deux conceptions de la Nation. Or, cette référence à la nation présente l'ambiguïté de deux acceptions possibles, d'une part celle de la nation organique de type communautaire mise en évidence par Fichte ³, et d'autre part celle d'une nation qui sollicite les citoyens dans « une volonté de vivre ensemble » présentée par Renan. ⁴ L'environnement culturel de chaque pays, héritage du Romantisme pour l'un et des Lumières pour l'autre, constitue donc le fond de tableau des systèmes de défense spécifiques, en particulier de l'armée française et de la *Bundeswehr*. Tandis que les politiques respectives cherchent à promouvoir la paix, les systèmes culturels demeurent différents, et, les institutions de chaque pays cherchent à préserver et à promouvoir leur système culturel ce qui tend à reproduire leur différence.

La confusion est entretenue par les théoriciens si on les considère isolément. La théorie de Clausewitz considère, en effet, une contractualisation possible dans le « savoir-faire pratique » du métier dans la mesure où les raisons d'intervention sont dictées par le politique pour atteindre ses fins. ⁵ Le but est la guerre totale et l'anéantissement de l'ennemi. Le soldat défend la politique du moment. Lyautey, quant à lui, développe une autre conception qui valorise la responsabilité individuelle en accordant au soldat une fonction d'éducation qui prévaut sur une fonction de guerre. ⁶ La contractualisation est alors de l'ordre de la morale.

C'est pourquoi, il est possible d'attribuer des fonctions différentes à chacune des conceptions qui inspire les deux systèmes culturels. La contractualisation, critère d'une conception rationaliste, peut constituer l'assise d'une organisation sociale mais elle ne peut prétendre servir de fondement à la formation individuelle du soldat de la paix puisque, selon Böhm, la formation de la personne repose sur la *Bildung*. ⁷ Ainsi, siérigée en organisation sociale la *Bildung* développe le corporatisme et le sectarisme, elle est néanmoins considérée d'abord comme un processus de formation intériorisée de chaque soldat.

En formation, le respect de la dignité humaine consiste alors à respecter la construction identitaire de chaque individu qui est unique, qui constitue une unité et qui se développe dans une continuité. Il en résulte que dans une organisation sociale, le respect de la dignité humaine repose sur la reconnaissance des identités individuelles dans une acceptation de vivre ensemble. Ainsi, nous avons démontré que la formation est le fruit d'une expérience. ⁸ C'est une alchimie entre une forme d'expérimentation (*Erfahren*) qui se rapporte à l'espace, et l'expérience vécue

³ FICHTE (J. G.). – *Nation, Langue et spiritualité*, discours à la nation allemande, 1795, in GIRARDET (R.). – « Nationalismes et nation », Editions Complexe, 1996, p. 118.

⁴ GIRARDET (R.). – *Nationalismes et nation*, Editions Complexe, 1996, 168 p..

⁵ ARON (R.). – *Pensez la guerre, Clausewitz*, Paris, Gallimard, 2 tomes,

⁶ LYAUTEY. – *Du rôle social de l'officier*, éd. De l'armée en 1916, PLON, 1935, 111 p.

⁷ BÖHM (W.). – "Theorie der Bildung" in : Nicht Vielwissen sättigt die Seele, 3. Würzburger Symposium, Ernst Klett Verlag, 1988, p. 25-48. Selon BÖHM : « la *Bildung* en tant qu'accomplissement par soi-même de celui qui se forme peut être à la rigueur aiguillonnée de l'extérieur, appelée, occasionnée, stimulée, mais jamais elle ne sera produite avec une assurance cautionnée par la science. Elle est liée à l'opinion et à la liberté de l'homme, et l'on peut disposer de l'une et de l'autre directement de l'extérieur qu'en les anéantissant. Ce que l'on tient pour vrai, il n'est pas possible de le transmettre, et l'on ne peut obliger quelqu'un à être libre. »

⁸ ZACCAÏ-REYNERS (N.). – *Le monde de la vie*, Paris, CERF, 1995, 126 p.

Erlebnis) qui est produite par le temps.

C'est précisément ce passage de l'état culturel originel à un état culturel élargi qui constitue l'acte pédagogique de la formation du soldat de la paix. Cette observation permet de définir le soldat de la paix, qu'il soit allemand ou français. Il devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières confirme l'inadéquation de toute planification d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Cette production de savoirs pédagogiques repose sur un savoir-faire pédagogique pratiquée dans l'expérience que Pestalozzi a conduite à Stans.⁹ Cette démarche profondément humaniste répond au fondement du soldat de la paix qui, dans ses attitudes, dépassent tous les clivages culturels. Pestalozzi met en évidence un mouvement entre le cœur, la main et la tête. Ce mouvement traduit la nécessité de partir d'une situation naturelle et d'ordre communautaire (le cœur) pour être capable de faire appel à la raison (la tête) après une intervention pédagogique, (la main). Cette méthode implique des précautions telles que la neutralité du formateur, la pratique d'une fonction de facilitation en formation et la mise en œuvre d'une méthode raisonnée.

Ainsi, l'obstacle à résoudre réside dans la nature de l'expérience qui produit des savoirs.¹⁰ Cette production ne peut s'inscrire dans une expérience de type mécanique ou dans la reproduction de savoirs. La formation est alors du ressort du soldat de la paix lui-même dans un statut d'apprenant. Cette formation articule donc trois processus – l'instruction, la modélisation et l'éducation – qui résultent de l'articulation de trois points d'appui : le formateur, l'apprenant, l'environnement. La tension entre ces trois processus, garantie par le formateur, constitue la formation. Cependant, l'intention du formateur peut se traduire par une normalisation contre laquelle il doit s'opposer dans ses pratiques.

Dans cette perspective, les démarches pédagogiques de l'O.F.A.J. (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) constituent un modèle qui pourrait mettre le corps d'armée européen au service de la paix en s'appuyant sur les enseignements que procure le fonctionnement social de la brigade franco-allemande.

Le modèle de formation présenté trouve nécessairement des limites. L'une d'elle réside probablement dans le choix que le soldat de la paix et le formateur dans l'action ont à faire entre la nécessité et l'essentiel. A cette dimension de l'espace Kant ajoute la dimension du temps.¹¹ C'est ainsi que la *Bildung* peut faire son œuvre.

La médiation par le respect de la dignité humaine appelle alors la raison pour atténuer les passions sans jamais pouvoir atteindre la perfection idéale dans l'adéquation entre l'action et l'intention.

⁹ PESTALOZZI (H.). – *Lettre de Stans*, traduction de l'allemand et préfacé par Michel Soëtard, Genève, MINIZOE, 1996, 60 p.

¹⁰ FINGER (M). - Apprentissage expérimentiel ou formation par les expériences de vie ? In la revue Education permanente, décembre 1989, pp. 39 à 46.

¹¹ DEKENS (O.). – *KANT, Projet de paix perpétuelle*, Bréal, 2002, 128 p.

Remerciements

Aux auteurs dont les écrits et les témoignages m'ont inspiré ces réflexions ;

à mon directeur et à ceux qui l'ont précédé pour leur maîtrise de la rigueur scientifique ;

à ceux qui me sont chers et à Catherine pour leurs encouragements ;

à Christine pour son attention quotidienne et son soutien permanent ;

et à Thibault, mon petit-fils qui, pour l'amour qu'il me porte, m'impose la contrainte de rechercher une mise en cohérence entre le discours et mes actes.

INTRODUCTION GENERALE

L'épreuve de culture générale du concours d'admission des candidats officiers à l'Ecole militaire interarmes en 2001 pour le recrutement interne dans l'armée de terre pose la question de l'engagement dans l'exercice du métier des armes : « Au terme d'un siècle qui fut à la fois celui des droits de l'homme et du crime contre l'humanité, peut-on encore obéir sans approuver ? »

Poser cette question dans l'institution militaire, c'est reconnaître la responsabilité individuelle du soldat devant l'alternative qu'il a d'obéir par soumission ou de raison, c'est aussi s'interroger sur la formation qui y prépare. Pourtant, du point de vue du Dr Paul Klein, adjoint de l'Institut des sciences sociales de la *Bundeswehr*, cette possibilité offerte au soldat français n'est pas concrétisée dans les faits. En effet, lors d'une conférence donnée à l'occasion du colloque « Bilan et perspectives de la coopération militaire franco-allemande de 1963 à nos jours », à l'Ecole militaire à Paris en novembre 1998, il a fait observer que « Lors de la création de la brigade franco-allemande, le commandement militaire français a demandé aux cadres de ne plus frapper les soldats ; on peut observer des relations de commandement dans l'armée française qui sont archaïques et patriarcales ... »

Cette armée décrite par Paul Klein, est une armée qui défend un système socio-politique défini et clos. Elle ne peut que se conformer à un pouvoir qui en fait un instrument de sa défense. L'utilitarisme de ce type d'armée est alors clairement affiché et l'analyse en fait « une institution close, suite de mécanismes en mouvement perpétuel, assurant la surveillance de reclus dépouillés de leurs attributs ordinaires et contraints

d'interrompre leurs rapports avec l'extérieur. En son sein, on manipule, on façonne, on dresse les corps, on veille à l'obéissance. Les règlements sont minutieux, les inspections scrupuleuses, les moindres parcelles de vie sous contrôle. L'institution est structurellement immuable. »¹².

Ce déterminisme est le résultat d'une formation traditionnelle qui vise à une mise en conformité avec un modèle de soldat soumis à la discipline. « Se soumettre ou se démettre » ou « ils commanderont comme ils auront été commandés » sont des formules utilisées fréquemment et qui signifient bien le degré extrêmement réduit de la part de liberté que peuvent avoir les soldats.

La conception de cette formation repose sur un système transmissif. Les documents de référence dans l'institution militaire prévoient une objectivation de toutes les séances de formation dans trois domaines : le savoir, le savoir-faire et le savoir être. C'est le formateur qui définit le savoir à acquérir y compris dans le domaine du comportement ; l'exemplarité est essentielle puisque le soldat doit devenir ce que le formateur représente en termes d'identité professionnelle. La notion de reproduction est donc à l'œuvre sans envisager des possibilités de progrès, ce qui faisait dire au colonel de Gaulle en 1934 que : « L'armée, par nature, est réfractaire au changement. (...) Vivant de stabilité, de conformisme, de tradition, l'armée redoute, d'instinct, ce qui tend à modifier sa structure. »¹³.

Pourtant cette évolution est non seulement envisagée, mais elle constitue aujourd'hui une réalité, cependant bien délicate, comme le confirme le chef d'Etat-major de l'armée de terre : « On ne saurait donc relâcher l'effort porté ces dernières années sur la condition du personnel. Tout nous pousse au contraire à l'intensifier, aussi bien les exigences de l'action que l'air du temps. On ne peut à la fois vouloir que l'armée soit le fidèle reflet de la société et s'étonner de telles aspirations... A l'heure où se préparent les choix de l'avenir, il me semble essentiel de stabiliser leur horizon en consacrant les moyens nécessaires à une réforme dont la réussite est à notre portée. Les révolutions sont fragiles. »¹⁴.

Les raisons de cette « révolution » sont multiples et difficilement identifiables d'une manière précise. La professionnalisation et la considération des soldats en tant que « citoyens comme les autres » pourraient constituer des raisons déterminantes ; elles n'en constituent pas moins des variables secondaires au regard de l'évolution des missions et des interventions proprement dites.

En effet, aujourd'hui et précisément en Europe, le rôle d'une armée nationale déborde la sauvegarde des seuls systèmes nationaux. Les Etats-Nations engagent leurs soldats dans des opérations au-delà de leurs frontières et aux côtés d'autres armées. Des armées nationales sont regroupées dans des structures internationales, éphémères, sous

¹² VENESSION (P.). – « Le triomphe du métier des armes : Dynamique professionnelle et société militaire en France », *La revue Tocqueville*, 1996, Vol. XVII, n° 1, p. 135.

¹³ Ibid.

¹⁴ CRENE (Y.), général d'armée, chef d'Etat-major de l'armée de terre, « Audace et raison : vers la consolidation d'une armée de terre réformée », *Défense Nationale*, juin 2000, p. 23.

le mandat de l'O.N.U.. Certaines armées sont intégrées aussi dans des organismes supranationaux tels que l'Eurocorps. Cependant, des obstacles subsistent. Ils se traduisent, pour l'Eurocorps par exemple, dans l'incapacité pour son Etat-major, stationné à Strasbourg, d'avoir une influence sur ses propres structures internes qui demeurent sous commandement national.

Cependant, dans la mesure où la causalité nationale n'est plus qu'un des facteurs de l'engagement opérationnel du soldat, la formation ne doit-elle pas contribuer à favoriser cette évolution vers des engagements définis comme des opérations de maintien de la paix ? La question de la formation du soldat devient ainsi la question centrale de cette recherche : **Comment pourrait se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?**

Pour nous éclairer dans ce questionnement, intéressons-nous au concept d'identité selon Hubert Hannoun ¹⁵. Il emprunte la définition de l'identité à H. Erikson ; c'est un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître. Il précise qu'une telle définition suppose trois attributs de l'identité :

- Elle est un sentiment et une représentation d'unicité. Par-delà tout ce qui me fait semblable à tout être humain issu de ma civilisation et de ma culture, j'ai le sentiment et la conscience d'être porteur de certains attributs qui font de moi un spécimen unique et irremplaçable en tant qu'ils me font moi. Il n'existe, en ce sens, aucun autre humain qui puisse prétendre être moi.
- Elle est un sentiment et une représentation d'unité. Au plan individuel, j'ai le sentiment et la conscience de ce que, par delà la diversité de mes comportements selon les situations que je vis, par-delà les rôles divers que je suis amené à jouer, c'est toujours le même moi qui agit, qui pense, qui frémit, quel que soit l'interlocuteur ; un moi que je sens - ou que je crois - identique malgré ses masques de consommateur, d'enseignant ou d'automobiliste. Le sentiment et la représentation de mon unité sont ceux d'une permanence essentielle reconnue ou tout au moins affirmée par delà la variance de mes visages.
- Elle est un sentiment et une représentation de continuité avec son passé. Affirmer mon identité, c'est me vivre comme la résultante de faits qui - même si je n'en maîtrise pas totalement la portée - font mon être présent. Je ne suis pas un orphelin du temps. Je suis un fils de mon passé. Je ne suis pas un état mais un résultat, non une essence figée mais une existence renouvelée. Mon être est en continuité avec ce dont il précède.

Une première analyse de la notion d'identité laisse paraître que l'identité collective d'une armée n'a qu'une portée toute relative au regard de l'identité de chaque soldat qui la compose. Les désertions ou les ruptures de contrat illustrent cette situation. Cependant, les symboles et les rites d'intégration d'une armée procurent une activité déterminante

¹⁵ HANNOUN (H.). – « L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration », *Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

dans la construction des identités individuelles. Cette surdétermination favorise l'adhésion à une forme d'organisation sociale qui se différencie des autres par nature. Ainsi, la spécificité d'une identité se définit d'autant mieux qu'elle peut se comparer avec d'autres ce qui en réalité constitue potentiellement des sources de conflits qui, au niveau international, sont appelés conflits ethniques. Or, la préservation d'une identité ne peut se concevoir sans le maintien de ces différences et, à l'extrême, jusqu'au rejet des autres. Les attributs - unicité, unité, continuité - marquent alors l'impossible assimilation d'un individu dans une autre culture sans son aliénation complète. Dans cette référence, chaque soldat est unique, et il représente une totalité tout en s'inscrivant dans une filiation historique. Porteur d'attributs culturels, il est prédéterminé par le passé de ses ancêtres qu'il renouvelle dans son existence.

La préservation de cette identité apparaît donc immuable. Elle prend du relief au cœur de notre question centrale, développée dans **le champ de la formation**.

L'activité militaire n'est, en apparence, qu'exécution d'actes techniques souvent sollicités sous forme de réflexe. Or, l'introduction des règles juridiques dans la guerre et la création d'un tribunal international impliquent une délégation de la responsabilité jusqu'au niveau des individus. Il en résulte ainsi que la formation technique du soldat pour importante qu'elle soit, ne présente que peu d'intérêt pour cette recherche. La formation des pilotes d'hélicoptères, militaires français et allemands, sur un même site, à Dax (F.), ne rencontre effectivement pas d'obstacle à l'acquisition de la navigation aérienne. Ce volet de la formation appartient au domaine de l'instruction militaire qui repose essentiellement sur la maîtrise de techniques particulières acquises la plupart du temps par la reproduction et l'imitation.

En revanche, la formation du soldat dans l'utilisation de ces techniques est d'une autre nature. C'est précisément cet aspect éducatif de la formation qui constitue le centre d'intérêt de cette recherche.

Aujourd'hui, le soldat d'une armée occidentale intervient, le plus souvent, en interposition entre des belligérants qui sont considérés comme des adversaires. Son intervention doit avoir comme objectif de maintenir la violence au niveau le plus bas. L'agressivité ne peut donc s'exprimer qu'en réaction à une situation de violence et elle doit demeurer en deçà de la violence constatée faute de quoi, il deviendrait l'agresseur. Dans cette situation, seul le soldat en situation est apte à en juger et aucun système, par trop parcellaire, ne peut servir de modèle de référence sans chercher à atteindre une sorte d'universalité. C'est en ce sens que « Chaque Etat participant fera en sorte que les membres de ses forces armées reçoivent une instruction concernant le droit international humanitaire et les règles, conventions et engagements y relatifs régissant les conflits armés, et veillera à ce que les membres de ses forces armées soient conscients qu'en vertu du droit national et international ils sont tenus individuellement responsables de leurs actes. »¹⁶.

Désormais, le mobile d'intervention du soldat réside plus dans un projet de sauvegarde de la nature humaine que dans la causalité nationale, qui demeure encore,

¹⁶ Code de conduite relatif aux aspects politico-militaires de la sécurité, article 30, conférence de Budapest, 1994.

actuellement, la source de son identité culturelle. Le soldat est donc confronté personnellement aux décisions qu'il prend en développant une sorte d'intelligence qui ne peut être que singulière. En conséquence, en vue de promouvoir ces caractéristiques du soldat de la paix, la formation devrait se concevoir dans le développement de l'aptitude à se déterminer par soi-même afin de réaliser des actions empruntées d'éthique.

A l'évidence, la formation traditionnelle et déterministe ne prédispose pas particulièrement au développement de la prise d'initiatives nécessaires à l'exercice de cette fonction. La reproduction sociale est donc un frein à une évolution significative vers la formation du soldat de la paix. Il s'agirait bien de faciliter la compréhension et l'acceptation des autres identités posées comme des différences alors qu'elles pourraient être appréciées comme des diversités. Cette démarche induit la pratique de la comparaison ; or, l'éducation comparée présente, elle aussi, des limites¹⁷.

La comparaison entre des éléments culturels différents, et ils le sont inévitablement dès lors que le soldat de la paix intervient à l'extérieur de son système national, s'inscrit dans une démarche positiviste et comportementaliste. La mise en évidence des différences culturelles présente des situations particulières :

- Cette activité inhibe l'une des parties. Celle-ci se range dans le système culturel de l'autre, ce qui a pour conséquence de constater sa disparition par aliénation ; l'autre partie devient dominatrice,
- Cette activité contribue à renforcer son propre référentiel et elle marque l'impossibilité de concilier les deux protagonistes, ce qui cantonne chacune des parties dans leurs spécificités et développe le sectarisme.

Cependant, la connaissance de son propre référentiel, dans sa dimension conceptuelle, apparaît à la fois élémentaire et essentielle : il inspire les actions et les comportements. Il en va de même de la connaissance du référentiel de l'autre partie. Au lieu de considérer les éléments culturels de l'un et de l'autre comme des différences, il est possible de les considérer comme une diversité qui contribuerait à viser l'horizon d'une humanité. C'est pourquoi, nous pouvons poser l'hypothèse qu'une **tension entre les différences culturelles n'interdirait pas la formation d'un soldat de la paix si les formateurs favorisaient, chez chaque soldat, l'émergence d'une conscience raisonnée de ses actes, inspirée et éclairée par le respect de la nature humaine.**

Cette hypothèse constitue le cœur d'un corps de trois hypothèses secondaires :

- les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière ;
- en favorisant l'instinct grégaire des individus, les organisations sociales favorisent l'agrégation des identités individuelles en identités collectives.
- L'introduction d'un impératif en tant qu'élément de médiation d'une démarche comparative favorise l'accès à l'autonomie et préserve l'identité individuelle.

¹⁷ GROUX (D.) et PORCHER (L.). – *L'éducation comparée*. Paris, Nathan, 1997, 152 p.

Ce corps d'hypothèses va éclairer notre recherche sur **le terrain des références nationales de la France et de l'Allemagne**. L'observation de ces deux pays et de leur armée nous fournit en effet des matériaux à comprendre.

L'accès à ce terrain, côté allemand, a été facilité par un séjour de quatre ans dans les Forces françaises en Allemagne, les relations avec l'Ecole des sous-officiers de Weiden, les contacts avec le centre des sciences sociales, la bibliothèque de la *Bundeswehr* à Hambourg et la participation à un programme de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (l'O.F.A.J.)

Le programme de l'O.F.A.J. s'est étalé sur trois ans au rythme d'un séminaire d'une semaine par semestre. Le thème : « Les cultures militaires de la France et de l'Allemagne, et, la formation des citoyens dans le contexte d'un projet de construction européenne » s'intégrait dans la démarche générale de l'Office au regard des objectifs qu'il poursuit. Relativement proche de notre objet de recherche, en apparence, le programme visait à comprendre le projet de la construction européenne à travers les cultures militaires. Intégré dans le registre des sciences politiques et de la sociologie, ce projet a été un lieu d'observation participante dans les relations interculturelles qu'il offrait.

Les matériaux sur le terrain français ont été recueillis essentiellement par une observation participante en particulier depuis 1989 dès lors que j'ai commencé la formation à la pédagogie auprès des officiers et des sous-officiers de l'armée de terre. Cette observation présente un intérêt tout particulier depuis 1996 lorsque j'ai eu le recul de ma fonction de chef de cours auprès des formateurs de formateurs.

Les textes fondamentaux d'organisation socio-politique des deux pays ont par ailleurs servi d'éléments d'étude. Ils ont été étudiés avec le prisme des tendances conceptuelles de la démocratie : le centralisme français et le fédéralisme allemand. L'expression concrète des conceptions des deux pays a été dévoilée à partir de la constitution de la V^e République et de la loi fondamentale. Elles ont été mises en évidence aussi dans des organisations et des structures significatives de l'organisation de l'Etat et de la défense du pays.

Les documents de présentation générale des deux armées ont donc été étudiés, ainsi que des parutions militaires depuis 1990, telles que « Armées d'Aujourd'hui. » La revue « Défense Nationale », ouverte aux militaires, aux diplomates et aux universitaires, a permis de croiser des données concernant les deux pays. L'accès à la revue « Europäische Sicherheit » a été réalisée par les chroniques et les observations de Jean Rives-Niessel dans chaque parution de « Défense Nationale. »

Le livre blanc de chaque armée, ainsi que les conceptions d'emploi des forces nous livrent des éléments convergents. Les directives générales à portée nationale, spécifiques à la formation en particulier dans l'organisation structurelle des établissements, la description des programmes et les démarches pédagogiques ont permis d'établir des liens avec les organisations des Etats.

Peu de documents relatifs aux finalités de la formation et de l'éducation ont été consultés. L'absence de textes dans ces domaines fait cruellement défaut. Il est possible de constater en effet que la formation sous l'aspect culturel n'est pas mentionnée dans les projets socio-politiques avant 2003. Ce ne sont que les projets de structures et

d'organisations techniques ainsi que la prospective économique qui prévalent. Il est possible d'observer par exemple l'existence du traité de l'Elysée en 1963, mais il faut attendre plus de vingt ans pour lire un additif concernant les échanges dans le domaine de la formation militaire entre la France et l'Allemagne. On peut constater aussi que des programmes européens d'échanges entre étudiants sont opératoires mais l'ouverture de l'université franco-allemande de Sarrebruck n'a été décidée que lors des accords de Weimar en 1997 pour entrer en vigueur en 1999. L'objectif de l'université est le renforcement entre la France et l'Allemagne dans le domaine de l'enseignement supérieur. En fait, l'O.F.A.J. représente l'organisme le plus ancien qui aborde la formation dans le prolongement du traité de 1963. Les textes relatifs à la formation sont imprégnés de la notion du maintien de la paix qui est présentée comme une visée à atteindre par les actions militaires, sans être véritablement exprimée. Mais en l'absence d'un concept du soldat de la paix, la formation de celui-ci ne peut pas être clairement définie d'où l'intérêt de cette recherche.

La démarche générale a donc été **une démarche compréhensive favorisée par l'utilisation de l'outil de la comparaison et de l'éducation comparée.**

Selon Henk Van Daele, l'éducation comparée est : « a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc....d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but d'améliorer l'éducation »¹⁸. Les garanties scientifiques de cette démarche sont signifiées dans l'ouvrage de Dominique Groux et dans la Revue française de pédagogie¹⁹.

Dès 1817, Jullien de Paris notait que l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour les sciences de l'anatomie : « Les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. » L'éducation comparée n'a pas pour but de produire des unifications, mais des harmonisations. Elle garantit « l'existence de différences significatives entre les institutions nationales, et la possibilité de coopérations fonctionnelles, à bénéfice réciproque, qui n'obligent personne à renoncer à une identité ancestrale. » (Porcher, Groux, 1997²⁰). Cette remarque devient essentielle et elle valorise le cœur de notre objet de recherche puisque l'éducation comparée n'est pas seulement une méthode pour une recherche mais elle se présente maintenant comme un moyen de formation personnelle. L. Porcher nous le confirme dans l'introduction du n° 121 de la Revue française de pédagogie citée, en concluant : « il ne serait pas extravagant de prétendre que l'éducation comparée tend à devenir l'éducation

¹⁸ VAN DAELE (H.) – *L'éducation comparée*, P.U.F., Paris, 1993, p. 16.

¹⁹ « L'éducation comparée », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 121, octobre -novembre - décembre 1997.

²⁰ Id. p. 129.

tout court, dans la mesure où celle-ci, nationalement, s'appuie de plus en plus sur la comparaison avec ses partenaires-rivales des autres pays. » Il sera cependant nécessaire de mettre en évidence les fondements de l'éducation par l'éducation comparée.

En tant que démarche de recherche, l'éducation comparée favorise la décentration, lutte contre l'ethnocentrisme et permet de prendre de la distance pour une meilleure lecture de l'environnement élargi. La mise en perspective des éléments communs et différents s'opère tant dans l'approche synchronique que diachronique. La contextualisation demeure primordiale à la fois pour donner du relief aux éléments isolés mais aussi pour mettre en évidence une juxtaposition de produits sociaux comparables. D. Groux note l'absence de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes, même si la démarche de l'analyse systémique est souvent utilisée. Celle-ci présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble (finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte. Les données quantitatives sont donc à considérer avec prudence et elles ne seront prises en compte que dans la mesure où elles seront complétées par une analyse qualitative.

La mise en garde de Dominique Groux face aux données quantitatives et aux produits sociaux dénués de sens lorsqu'ils sont sortis de leur contexte, permet de constater l'intérêt de combiner une approche qualitative dans une intention compréhensive. Elle précise aussi que « l'éducation comparée fournit une véritable méthodologie d'enseignement, une attitude didactique d'ensemble, une somme de compréhension mutuelle. La maîtrise de la démarche est ici particulièrement importante dans sa philosophie même et il est nécessaire de s'y arrêter pendant quelques instants. La source en est à coup sûr phénoménologique. C'est Sartre qui a popularisé l'approche en France en reprenant les phénoménologues fondateurs allemands. Tout être humain est un sujet (libre, autonome, capable d'initiatives et de projets, qui construit lui-même sa propre identité et son existence singulière). »²¹. Malgré cela, cette recherche fixe des limites à l'utilisation de l'éducation comparée en tant qu'outil d'éducation. L'éducation comparée définit donc, ici, comme une démarche comparative.

Eclairée par cet appareillage conceptuel, cette recherche exprime successivement une contextualisation du champ de la formation, puis la compréhension des références à l'œuvre dans la formation militaire et enfin une conception de la formation du soldat de la paix.

Ainsi, elle aborde tout d'abord le contexte des nations française et allemande pour mettre en évidence deux systèmes culturels différents. Les différences résident entre le centralisme français et le fédéralisme allemand qui imprègnent, le politique, le religieux, l'éducatif mais elles s'étendent aussi à l'armée.

Il en résulte que les formations au sein de chaque armée sont en partie le produit du système culturel de leur Etat-Nation, inscrit historiquement dans les Lumières et le Romantisme. Si l'organisation des carrières et les structures des organismes de formation militaire reflètent assez fidèlement d'une part le centralisme et d'autre part le fédéralisme,

²¹ GROUX (D.) et PORCHER (L.), op. cit. pp. 8 et 9.

la formation érige les structures humaines en système. La formation demeure alors utilitariste et mécanique et elle cantonne les soldats dans une technique pour la défense de leur système culturel intégrateur. En effet, cette formation, qu'elle soit physique ou humaine, confond deux conceptions relatives à la nature des expériences. Tant dans l'armée française que dans la *Bundeswehr*, l'objectivation de l'ensemble des activités de formation se traduit en termes de résultats attendus. Elle se rapporte à la conception d'une formation de nature physique : les soldats se conforment. Or, ce qui appartient à la nature humaine relève d'une formation qui donne les chances égales pour permettre à chacun d'épanouir ses dons naturels : les soldats réalisent leur *Bildung*.

Aussi, est-il nécessaire de définir les fondements de la formation d'un soldat de la paix, non pas tant au niveau technique qu'au niveau conception de ses activités professionnelles.

Ces fondements consisteraient à concilier les spécificités de la nation française et de la nation allemande qui s'opposent en apparence et qui, en réalité, sont complémentaires. Le soldat de la paix serait alors capable, en toute conscience :

- D'accéder à la contractualisation morale entre diverses conceptions de relations sociales, dont la médiation serait le respect de la dignité humaine ;
- Tout en cultivant le processus de formation intériorisé.

Nous remarquerons, ici, l'éclairage apporté par la conception de l'éducation mise en pratique par Pestalozzi dans la lettre de Stans. Pestalozzi met en évidence une éducation naturelle dont l'éduqué doit s'extirper pour accéder à la relation sociale fondée sur le respect mutuel. Ces trois moments sont symbolisés par le cœur, la main et la tête.

Enfin, une expérience de formation au sein de l'O.F.A.J. met en lumière la possible conciliation de cultures différentes. Il en ressort l'obligation de ne pas imposer un comportement et de considérer les différentes cultures comme des éléments diversifiés. Le soldat de la paix, qu'il soit français ou allemand, devrait avoir la possibilité de comparer les deux conceptions relatives à la nature des expériences physiques et humaines. La mise en opposition, a priori, de ces conceptions ainsi que celles de leur nation seraient évitées puisque la « comparaison sensée » par la médiation du respect de la personne humaine constituerait un savoir-faire pédagogique à maîtriser par les formateurs des soldats de la paix.

TITRE I DES REPERES CULTURELS DIFFERENTS POUR LA DEFENSE DE CENTRES D'INTERETS COMMUNS

Introduction

Dans cette première partie, il s'agit d'observer, par la comparaison, les systèmes culturels qui dominent en France et en Allemagne dès lors qu'ils sont susceptibles d'inspirer les conceptions de leur défense, l'emploi des armées et la formation de leurs soldats. Ainsi, quel que soit le régime politique en place dans un pays, ce sont des hommes qui fixent les institutions et qui gèrent l'organisation sociale qui en découle. Cette organisation trouve son fondement dans la conception que les responsables se font des relations entre les hommes. C'est pourquoi, afin de préserver leur pouvoir et de faire perdurer leur modèle de société, ils se dotent d'un système de défense qui peut être défini comme global mais qui, de toutes les façons, comporte une dimension armée. Cependant, aujourd'hui, les armées sont engagées dans une référence à dimension européenne dès lors que : « Même si j'entends exprimer ici et là certaines réserves, l'Europe a trop souffert des antagonismes entre les Français et les Allemands pour s'inquiéter plus que de raison de

leur rapprochement. Notre ambition commune se met au service de la cause européenne. L'Europe est notre horizon. C'est elle qui confèrera à la coopération franco-allemand. »²²

En France, les armées ont été qualifiées successivement d'armées royales, impériales et nationales. Cette évolution peut être notée aussi dans l'appellation même du ministère ; le « ministère de la guerre » est devenu le « ministère de la défense nationale », lui-même remplacé progressivement par le « ministère de la défense. »

Par ailleurs, la création d'une organisation militaire multinationale, tels que la brigade franco-allemande ou l'Eurocorps pose la question de l'existence et de la pertinence des armées nationales. Cette question prend du relief lorsque les militaires devraient intervenir dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies (O.N.U.), dont l'un des moyens armés demeure l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (O.T.A.N.).

En effet, ces dispositifs internationaux imposent à chaque pays d'envisager une autre politique de défense qui se limitait, jusqu'à maintenant, à la sauvegarde de leur territoire. Dans cet espace territorial, une volonté politique visait à permettre de vivre selon un modèle de société défini. A l'échelle de la nation, la valorisation de l'organisation sociale répondait donc aux aspirations des citoyens. Ils étaient préservés des conflits par la défense des soldats, chargés de préserver l'intégrité du territoire. L'agresseur qui s'aventurait à envahir cet espace national portait atteinte à l'intégrité du territoire et il était désigné comme un ennemi à combattre.

Or, aujourd'hui, en s'alliant entre eux, les pays ne peuvent plus organiser leur défense en se limitant à leur seul territoire. Il en résulte une politique différente qui vise toujours à défendre les intérêts des personnes ou à intervenir au-delà des frontières dans des missions humanitaires. En revanche, la référence à l'environnement national (culturel, politique, social, spatial...) est désormais supplanté par une référence à des intérêts communs, inspirés par une volonté de vivre ensemble. En conséquence, les applications militaires s'orientent vers la défense de l'intégrité des personnes.

Ainsi, nous pouvons observer que l'action du soldat demeure dans la sauvegarde d'un espace. Avant, cet espace était plutôt matériel et défini par la géographie physique ; le patrimoine était national. Aujourd'hui, l'espace à défendre est plutôt conceptuel, immatériel puisqu'il concerne les personnes quelle que soit leur nationalité. Hier, la défense de la paix était circonscrite au territoire national, aujourd'hui, bien que les territoires puissent être clairement identifiés, la défense de la paix s'étend à l'échelle de l'humanité.

Cependant, aujourd'hui, les références nationales perdurent, car si le soldat peut être amené à évoluer dans des structures internationales, il appartient toujours à une armée nationale. Ainsi, dans le cadre de la construction européenne de la défense, il est opportun d'identifier les repères culturels qui inspirent les soldats allemands et les soldats

²² Discours prononcé par M. François MITERRAND, Président de la République française, à l'occasion de la célébration solennelle, au palais de l'Élysée, le 22 janvier 1988, à Paris, in *Le traité de l'Élysée à 25 ans*, recueil de textes établi conjointement par le ministère des Affaires étrangères de la République française et le Ministère des affaires étrangères de la République fédérale d'Allemagne ; Publié par le Service d'Information et de diffusion du Gouvernement de la République française, Paris, et le *Presse – und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn*, 1988, p. 15.

français afin d'observer leurs influences, en particulier, sur leur formation.

Pour y parvenir, nous poserons l'hypothèse que les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière. Cette hypothèse va éclairer la comparaison entre les organisations sociopolitiques de la France et de l'Allemagne dans une approche sociohistorique.

Nous verrons comment le centralisme français et le fédéralisme allemand imprègnent, le politique, le religieux, et les systèmes éducatifs.

De ces observations contextualisées, nous mettrons en évidence l'existence de deux types de nation dont les caractéristiques définissent deux systèmes culturels, inscrits historiquement dans les Lumières et le Romantisme.

Eclairé par ce contexte et ces conceptions de la nation, nous pourrons observer, alors, le comportement de l'armée française et de la *Bundeswehr* à l'intérieur de leur nation et leurs potentialités à se situer dans un espace supranational.

CHAPITRE 1 LE CENTRALISME FRANÇAIS ET LE FEDERALISME ALLEMAND

En premier lieu, il convient de définir ce que nous entendons par la France et l'Allemagne dans la dimension nationale pour l'une, et, fédérale pour l'autre. La mise en perspective historique des deux pays montre une construction politique et sociale enchevêtrée. Si, aujourd'hui, la France et l'Allemagne apparaissent très structurées, mais aussi très indépendantes l'une de l'autre, ces deux pays se sont largement influencés puisque les limites géographiques actuelles ne sont déterminées que depuis peu de temps. Or, l'organisation politique et sociale des deux pays traduisent deux conceptions spécifiques qui se définissent par des singularités : le « Centralisme » et le « fédéralisme ».

Ainsi, éclairée par l'hypothèse que les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière nous pourrons observer comment se comporte le concept d'identité – dans les trois dimensions d'unité, d'unicité et de continuité – dans chacune des Nations.

1. Une filiation historique singulière

Pour la France, la notion d'unité ou de globalité s'exprime par le qualificatif « national. » L'éducation est nationale, la défense est nationale, la banque est « nationale de France. » Certes les coutumes régionales, les folklores régionaux sont des critères d'une spécificité, mais ils demeurent mineurs au regard de l'unité nationale dominante. L'expression « national » définit aussi la globalité, l'homogénéité et l'égalité entre les individus.

Bien présent sous la royauté, le sentiment national dans sa conception républicaine a émergé lors de la Révolution française de 1789. La contribution individuelle a pris le pas sur la volonté politique d'homogénéisation des individualités. Cette révolution constitue le

berceau de l'unité nationale confirmée par les Révolutions de 1830 et 1848. L'expression populaire « national » représente la lutte pour la liberté face à l'aristocratie. Louis-Philippe I^{er} crée un paradoxe historique lorsqu'il substitue l'appellation de « roi de France » par celle de « roi des Français », ce qui laisse présager, à cette époque, l'existence d'une communauté transcendante des aspirations individuelles, cloisonnées, dans un même territoire. Le peuple français trouve donc son unité tandis que l'unité géographique a été réalisée par assimilation successive des différents duchés. La réalisation de cette unité s'est constituée au fil de l'épée dans une succession de conflits ²³.

Aujourd'hui, il est fait appel à la responsabilité individuelle et à un engagement personnel, raisonné, pour faire fonctionner la démocratie. Le sentiment d'être français ne repose pas seulement sur l'affectif « filial » qui déciderait que l'on est français de « père en fils. » Le sentiment d'être français traduit aussi une volonté de chacun à partager un même idéal celui du respect des différences et des spécificités. C'est précisément cette idée là qui est offerte à chacun des Français. Elle se présente donc comme un paradoxe selon le principe du gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. ²⁴ Ainsi, chacun des Français vit une situation de contrat individuel direct avec la République pour le fonctionnement de la démocratie.

L'Allemagne, quant à elle, constitue une fédération de seize Etats appelés *Länder*. ²⁵ Mais, son apparente harmonie procède d'une autre approche conceptuelle celui du fédéralisme dont la réalisation s'est fait progressivement. Au VIII^e siècle, elle a été conquise, pour la majeure partie du territoire, par Charlemagne couronné empereur le 25 décembre de l'an 800. Alors que la Francie occidentale est détachée de l'Empire en 843, le saint Empire romain germanique forme le I^{er} Reich en 962. Le traité de Westphalie, en 1648, réduit le pouvoir de l'empereur et attribue la souveraineté à 343 Etats allemands. Au XVIII^e siècle, les Etats allemands prennent part aux nombreuses guerres européennes. Dans l'ensemble, la Bavière, la Saxe et Cologne sont des alliées de la France ; le Hanovre est lié à l'Angleterre alors que la Prusse et l'Allemagne sont rivales. Après l'annexion de la rive gauche du Rhin par Bonaparte qui ramène les Etats souverains de 343 à 39, le saint Empire romain germanique prend fin en 1806.

Dans sa conférence « Qu'est-ce qu'une nation ? », prononcée à la Sorbonne le 11 mars 1882, Renan avait déjà fait cette observation globale : « Depuis la fin de l'empire romain ou mieux depuis la dislocation de l'empire de Charlemagne, l'Europe occidentale nous apparaît divisée en nations, dont quelques-unes, à certaines époques, ont cherché à

²³ CORVISIER (A.) (sous la direction de). – *L'histoire militaire de la France*, Paris, PUF, 1994, 4 tomes.

²⁴ « Constitution de la V^e République de 1958 », article 2, *Les constitutions de la France depuis 1789*, présenté par Godechot (J.), Paris, Garnier Flammarion, 1970, pp. 411 à 482.

²⁵ Les Länder, dont trois sont des villes, constituent la République fédérale d'Allemagne (Die Bundesrepublik Deutschland) : Bade-Wurtemberg (Stuttgart), Basse-Saxe (Brême), Bavière (Munich), Brandebourg (Postdam), Hesse (Wiesbaden), Mecklembourg-Poméranie occidentale (Schwerin), Rhénanie du Nord-Westphalie (Düsseldorf), Rhénanie-Palatinat (Mayence), Saxe (Dresde), Saxe-Anhalt (Magdebourg), Sarre (Sarrebruck), Schleswig-holstein (Kiel), Thuringe (Erfurt) ; Berlin, Brême, Hambourg.

exercer une hégémonie sur les autres, sans jamais y réussir d'une manière durable. Ce que n'ont pu réaliser Charles-Quint, Louis XIV, Napoléon Ier personne probablement ne le pourra dans l'avenir. L'établissement d'un nouvel empire romain ou d'un nouvel empire de Charlemagne est devenu une impossibilité. La division de l'Europe est trop grande pour qu'une tentative de domination universelle ne provoque pas très vite une coalition qui fasse rentrer la nation ambitieuse dans ses bornes naturelles. »

Ainsi, la « bataille des Nations » en 1813 marque la fin de la domination de la France en Allemagne. La Prusse exerce alors une domination jusqu'à créer la Confédération de l'Allemagne du Nord qui réunit les Etats allemands sauf le Bade, le Wurtemberg, la Bavière, le Hesse. Après la guerre franco-allemande de 1870, le 2^{ème} Empire allemand (II^o Reich) est proclamé à Versailles en 1871 ; il comprend tous les Etats allemands. En devenant empereur, le roi de Prusse devient le premier empereur protestant. Après la Première guerre mondiale, Hitler est promu au pouvoir, il met fin à la souveraineté des *Länder* en 1934 et il crée le III^o Reich.

Cette présentation nous montre l'évolution des deux pays qui se sont influencés l'un et l'autre. Cependant, dans les deux cas, l'activité sociale est organisée de façon à répondre à un projet politique. En effet, en France, tout est fait pour que le citoyen vive dans un face à face avec l'Etat, tandis qu'en Allemagne le dispositif semble permettre une contractualisation entre Etats : les *Länder* qui protègent les intérêts particuliers face à l'Etat central, le *Bund* qui régule la fédération des *Länder*. Néanmoins, l'ancrage identitaire circonscrit à un espace territorial semble plus présent en Allemagne qu'en France. En effet, si un Munochois peut être allemand, le réalisme fait qu'il est avant tout Bavarois ; or, selon la conception républicaine française, le sentiment d'appartenance se focalise plus sur un idéal identitaire de nature quasiment universelle sans référence à l'occupation d'un territoire. L'identification apparaît donc de nature différente : close ou circonscrite en Allemagne, elle apparaît plus ouverte en France.

2. Des considérations géopolitiques déterminantes

Les individus se déterminent donc plus ou moins dans une identité collective circonscrite dans des espaces géographiques. Aujourd'hui, les *Länder* disposent d'une autonomie beaucoup plus grande que celle des régions de la France et sont donc difficilement comparables à elle. Chaque *Land* possède sa propre capitale, et si la politique étrangère, la défense, la politique monétaire, les transports ferroviaires et la fiscalité sont du ressort de la Fédération, de nombreux domaines sont régis de manière spécifique par les constitutions des différents *Länder*, notamment l'éducation, la protection de l'environnement et la sécurité intérieure. L'absence de ministre de la culture (au sens français) au niveau fédéral marque la reconnaissance d'une origine culturelle spécifique à chaque *Land* qui ne recouvre que partiellement les anciennes ethnies (Saxons, Souabes, Bavarois...). Cette spécificité préserve d'une assimilation ou à une massification culturelle et en même temps elle signifie des différences insurmontables.

La géographie devient alors une référence spatiale pour l'identification culturelle. Mais, selon Renan, la géographie ne peut avoir que peu d'influence : « La géographie, ce qu'on appelle les frontières naturelles, a certainement une part considérable dans la

division des nations. La géographie est un des facteurs essentiels de l'histoire. Les rivières ont conduit les races ; les montagnes les ont arrêtées. Les premières ont favorisé, les secondes ont limité les mouvements historiques. Peut-on dire cependant, comme le croient certains partis, que les limites d'une nation sont écrites sur la carte et que cette nation a le droit de s'adjuger ce qui est nécessaire pour arrondir certains contours, pour atteindre telle montagne, telle rivière, à laquelle on prête une sorte de faculté limitante a priori? Je ne connais pas de doctrine plus arbitraire ni plus funeste. Avec cela, on justifie toutes les violences. »

La langue parlée comprend de nombreux dialectes, mais chaque Allemand parle le haut allemand, le *Hochdeutsch*, qui est la langue du sud de l'Allemagne enseignée dans les écoles et utilisée dans les médias. On retrouve l'origine française du vocabulaire allemand dans certains domaines privilégiés tels que l'architecture, l'habillement, la cuisine, et la vie militaire : *Leutnant, Kapitän, General, Regiment, Kaserne, Etappe*. Ainsi, le haut-allemand est la langue de la chancellerie. Ce métissage de la langue montre ainsi des limites en tant que critère d'identification nationale, appréciation défendue par Renan : « La langue invite à se réunir ; elle n'y force pas. Les États-Unis et l'Angleterre, l'Amérique espagnole et l'Espagne parlent la même langue et ne forment pas une seule nation. Au contraire, la Suisse, si bien faite, puisqu'elle a été faite par l'assentiment de ses différentes parties, compte trois ou quatre langues. Il y a dans l'homme quelque chose de supérieur à la langue : c'est la volonté. La volonté de la Suisse d'être unie, malgré la variété de ses idiomes, est un fait bien plus important qu'une similitude souvent obtenue par des vexations. »

Madame de Staël a déjà montré la pertinence de ce regard synchronique pour mieux comprendre la réalité de la vie quotidienne.²⁶ Goethe en témoigne quand il précise : « De l'Allemagne fut comme un puissant instrument qui fit la première brèche dans la muraille d'antiques préjugés, élevée entre nous et la France. »²⁷ Or Madame de Staël a été contrainte à l'exil, hors de France, par le régime de l'époque.²⁸ Cette disposition montre surtout l'impossible conciliation de deux systèmes dès lors que les différences sont mises en évidence.

3. Un même fondement humaniste

Cette approche succincte montre à la fois une possibilité de convergence des deux pays et une conciliation impossible. Dans cette brève description, il apparaît nécessaire de juxtaposer les deux systèmes politiques puisque « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne

²⁶ Madame de Staël. – *De l'Allemagne*, Paris, Flammarion, 1968, 2 tomes, 318 p.

²⁷ Id., tome 1, cité en 4^{ème} de couverture.

²⁸ Id., p. 13.

national est la « Marseillaise. » La devise de la République est : « Liberté, Egalité, Fraternité. » Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. »

29

Quant à la Constitution allemande, elle précise dans son préambule : « Conscient de sa responsabilité devant Dieu et devant les hommes, animé de la volonté de servir la paix du monde en qualité de membre égal en droit dans une Europe unie, le peuple allemand s'est donné la présente loi fondamentale en vertu de son pouvoir constituant. » Elle précise aussi dans son article 20 : « 1° La République fédérale d'Allemagne est un Etat fédéral démocratique et social. 2° Tout pouvoir d'Etat émane du peuple. Le peuple l'exerce au moyen d'élections et de votations et par des organes spéciaux investis des pouvoirs législatifs, exécutif et judiciaire. 3° Le pouvoir législatif est lié par l'ordre constitutionnel, les pouvoirs exécutif et judiciaire sont liés par la loi et le droit. 4° Tous les Allemands ont le droit de résister à quiconque entreprendrait de renverser cet ordre, s'il n'y a pas d'autre remède possible. »³⁰ Cette disposition apparaît alors antagoniste avec l'article 16 de la Constitution française puisqu'il accorde à l'inverse de la Loi fondamentale le maintien de l'ordre établi à une seule personne : le Président de la République.

Le fonctionnement des institutions en France a pour référence la Constitution de 1958 ;³¹ celle-ci est postérieure à la Constitution allemande (*die deutsche Verfassung*) appelée : la Loi fondamentale (*das Grundgesetz*) en date du 23 mai 1949.³² Bien que plus récente, la Constitution française est l'expression de la République, la V^e du nom, qui se forge et se constitue avec les enseignements politiques et sociaux de l'application des constitutions précédentes. La référence s'enracine dans la Déclaration des droits de l'homme de 1789, confirmée par le préambule de la Constitution de 1946. En Allemagne, la Loi fondamentale, dans son article 1^{er}, se fonde dans la « dignité de l'être humain, caractère obligatoire des droits fondamentaux pour la puissance publique. »

Les deux pays se sont ainsi dotés de textes constitutionnels fondamentaux qui s'inspirent, pour les deux parties, de valeurs à défendre : l'être humain et le respect de la dignité humaine. Cependant, bien que le fondement culturel soit identique, l'organisation sociale, nous l'avons constatée, est différente. Il importe alors d'observer la traduction de cette référence dans l'organisation des structures des Etats et comment ils légifèrent.

4. Des dispositifs législatifs divergents

²⁹ Article 2 de la Constitution de la V^e République.

³⁰ *Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*, mise à jour le 1^{er} mars 1994 d'après une nouvelle traduction établie par C. Autexier avec le concours des professeurs J.-F. Flauss, M. Fromont, C. Grewe, P. Koenig et A. Rieg, en collaboration avec les ministères fédéraux de l'Intérieur, de la Justice et des Finances ainsi qu'avec l'Office de presse et d'information du Gouvernement fédéral.

³¹ « Constitution de la V^e République de 1958 », *op. cit.*, pp. 411 à 482.

³² *Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*, *op. cit.*

En Allemagne, le Président allemand (*der Bundespräsident*), élu pour cinq ans, a un rôle essentiellement représentatif tandis que le Président de la République française exerce un rôle plus important que dans les Constitutions précédentes.

Le régime français reste parlementaire mais plus proche des régimes présidentiels américains que du parlementarisme de 1946 qui rappelle le régime institué en 1919 en Allemagne par la Constitution de Weimar.

Le chancelier allemand (*der Bundeskanzler*) est élu par l'Assemblée fédérale (*der Bundestag*). Il est issu du parti ou de la coalition majoritaire aux élections, il choisit ses ministres. Comme l'Assemblée, le chancelier est élu tous les quatre ans.

Le chef du gouvernement français et ses ministres sont nommés par le président, lui-même élu au suffrage universel pour sept ans. Le président français peut dissoudre l'Assemblée et ainsi révoquer le gouvernement. Les relations entre les personnes de statut similaire, entre Présidents par exemple, sont rendues difficiles puisque les fonctions et les rôles accordés aux uns et aux autres sont d'un autre ordre. Ce type de rencontre n'est pas réalisable entre les ministres de la culture puisqu'en Allemagne cette fonction n'est pas représentée au niveau de la Fédération ; la responsabilité politique de l'éducation se situe au niveau des *Länder*.

Les fonctions des Présidents et des chefs de gouvernement sont différentes dans leurs actions même si des intentions politiques apparaissent similaires. Tandis que le président allemand prête serment devant les membres du *Bundestag* et du *Bundesrat* réunis, sans obligation de prononcer la formule religieuse, il s'engage personnellement ce qui justifie un contrôle de l'Assemblée et une autorité judiciaire de la Cour constitutionnelle fédérale³³.

La désignation directe au suffrage universel n'oblige pas le Président de la République française à un tel engagement. Cette disposition est liée à l'évolution des activités sociales et politiques de la France ; le suffrage universel date de 1962 et il coïncide avec la fin de la décolonisation. Le président est alors investi de pouvoirs exceptionnels prévus par l'article 16 de la Constitution et consentis par les électeurs par « procuration ».

De la sorte, l'accent est mis sur l'exécutif dans un Etat centralisé tel que la France avec la 5^{ème} République tandis que le législatif est plus présent dans un Etat fédéral comme l'Allemagne. Le statut du président des deux pays et les relations avec les chambres représentatives sont donc spécifiques. Elles s'inscrivent aussi dans une filiation historique qui détermine la participation du citoyen dans son activité démocratique. L'implication de l'individu est organisée pour être individuelle en France, et communautaire en Allemagne. Il en résulte une définition des relations sociales particulières à chaque pays.

³³ Le serment d'entrée en fonction du Président de la RFA est prévu par l'article 56 de la loi fondamentale : « Je jure de consacrer mes forces au bien du peuple allemand, d'accroître ce qui lui est profitable, d'écartier de lui tout dommage, de respecter et de défendre la Loi fondamentale et les lois de la Fédération, de remplir mes devoirs avec conscience et d'être juste envers tous. Que Dieu me vienne en aide ! ».

5. Le contrat politique : individuel en France et communautaire en Allemagne

En France, le suffrage universel concrétise le principe du « gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple » précisé dans la Constitution française ; pourtant l'exercice du pouvoir par le président, défini par la Constitution, fait apparaître un paradoxe de « pouvoir soumis » du citoyen.

L'électeur a l'occasion d'exprimer son pouvoir en choisissant son chef de l'Etat qui, lorsqu'il est élu, peut exercer le sien jusqu'à la soumission du premier par les décisions qu'il prend. Cependant, la France demeure un modèle pour les pays en recherche de démocratie. En effet, en vertu des droits de l'homme, l'universalité du modèle français est inscrite dans la constitution : « ...la République offre aux territoires d'outre-mer qui manifestent la volonté d'y adhérer, des institutions nouvelles fondées sur l'idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité et conçues en vue de leur évolution démocratique. » Nous remarquons la volonté d'exercer une conception de la démocratie dans une conjonction de traits fondamentaux : les droits des individus, la protection des libertés et le choix des gouvernants par les gouvernés.

Cette intention est lisible aussi en Allemagne puisque depuis la réunification et l'intégration des cinq nouveaux *Länder*, de l'ex -RDA, une commission législative est chargée de procéder à des amendements qui doivent notamment renforcer la structure fédérale du pays tout en préservant les droits des individus.

Alors sur des fondations démocratiques similaires, comment s'établit la construction étatique de l'Allemagne et de la France ?

Les attributs de la démocratie peuvent être observés à partir de trois dimensions. Tout d'abord la forme élective, très généralement, peut prendre deux aspects : la démocratie directe à la Suisse où l'on pratique régulièrement le référendum, et la démocratie représentative à l'Anglaise qui ignore, à de rares exceptions près, la démocratie directe. L'Allemagne élit des représentants et se situe dans l'exercice d'une démocratie indirecte, tandis que la France a une forme élective mixte. Du point de vue des régimes politiques et constitutionnels, l'Allemagne a une organisation démocratique parlementaire selon le modèle anglais, et, la France a un régime mixte, puisque le peuple élit le Président de la République et que le Premier ministre est responsable devant le Parlement.

De ces pratiques électives et du régime politique en place, il en résulte un degré de centralisation qui caractérise l'Allemagne comme une fédération. Elle s'oppose fondamentalement à la démocratie unitaire à la Française. Le chef est théoriquement plus fragile dans le modèle parlementaire, car il peut être démissionné en cours de législature par le Parlement, ce fut le cas de Helmut Schmidt en 1982. Il peut l'être aussi par le parti majoritaire (Margaret Thatcher en 1991). Il ne l'est qu'en cas d'abus extrême dans le modèle américain (Richard Nixon en 1974). Il ne peut l'être dans la démocratie française. En 1999, alors que la justice américaine instruisait le dossier du président Bill Clinton, les instances de la justice française se sont prononcées incompetentes pour traduire le

Président de la République française quelles que soient les situations.

La démocratie française présente une spécificité à l'échelle de la planète et à plus forte raison vis à vis de l'Allemagne puisqu'elle pratique la dualité d'élections gouvernementales : une élection présidentielle gouvernementale à l'américaine et une élection législative gouvernementale à l'allemande.

En France, la situation dite de « cohabitation » devient anachronique puisque le Président de la République et l'Assemblée nationale appartiennent à deux parties politiques distinctes avec des programmes politiques différents. Le Premier ministre, nommé par le Président, est sous contrôle de l'Assemblée nationale auprès de laquelle il doit présenter son programme de politique générale et obtenir un vote de confiance. Dans ce cas, le gouvernement conduit a priori une politique différente de celle voulue par le Président qui l'accepte d'ailleurs puisqu'il a nommé le chef du gouvernement. Cette situation est le reflet de la dualité chez les électeurs, critiquée par les responsables politiques qui, après avoir obtenu la confiance à la majorité, souhaitent jouir de la totalité des pouvoirs. En revanche, la cohabitation oblige une régulation explicite des responsables politiques puisque, dans l'absolu, l'ensemble de l'électorat est représenté et la dualité des programmes politiques devient une source de comparaison qui relativise les traductions d'intentions partisans.

Selon Ehrenberg : « la démocratie, c'est le contraire : il s'agit de forger des citoyens qui soit en quelque sorte à l'égal d'un souverain qui n'est plus leur maître. C'est donc un tout autre régime de la lutte qui fonde notre culture, et particulièrement notre manière d'appréhender la politique. Car la relation politique en démocratie n'est pas seulement marquée par une nouvelle division de la société entre ceux qui commandent et ceux qui exécutent, mais par une même tactique qui vise la puissance et l'obéissance de chacun. »

³⁴

La démocratie française demeure ainsi un paradoxe. La communauté de citoyens, impliquée dans une responsabilité individuelle par le vote, abandonne cette situation au profit d'une situation de soumission à la décision du Président qui s'impose comme un guide.

La démocratie allemande au contraire s'exerce, nous l'avons vu, à travers le dispositif parlementaire en élection indirecte. A l'occasion des 50 ans de la Loi fondamentale, Alfred Grosser a précisé : « La Loi fondamentale est devenue permanente lors de la réunification en 1990. Sa particularité est d'être axée sur la dignité de la personne humaine, non sur l'idée de nation, mais sur une morale politique basée sur le double rejet du national-socialisme et du communisme du voisin. » A la question : Cette Constitution est selon vous l'une des meilleures du monde...il répond : « La première dimension de la Loi fondamentale réside dans le fait que les droits fondamentaux sont considérés comme l'application immédiate par l'exécutif, le législatif et le judiciaire. »³⁵

Ainsi, le système fédéraliste se dote d'un système de gouvernement en situation

³⁴ EHRENBURG (A.). – *Le corps militaire, politique et pédagogie en démocratie*, Paris, Aubier, 1983, p. 28.

³⁵ Entretien donné par Alfred Grosser au journal « Le soir » de Bruxelles, 1999.

contractuelle sous contrôle de la Cour suprême de Karlsruhe, tandis qu'en France, les textes de référence sont à la périphérie de la constitution. Le Conseil constitutionnel est donc obligé d'établir constamment la différence entre le constitutionnel et ce qui n'en est pas.

L'organisation étatique de chaque pays fait donc perdurer le système culturel qui le caractérise. La contractualisation politique est individuelle en France et communautaire en Allemagne. L'ensemble du système allemand est le résultat d'une émergence naturelle qui assimile l'individu dans un « être collectif. » En revanche, en France, la contractualisation individuelle vise à entretenir des relations sociales rationalisées. Ces deux approches procèdent de deux postures théoriques : l'induction qui vise à faire émerger les sentiments, et la déduction qui favorise l'appel à la raison.

6. L'application de la déduction et de l'induction : le cas des textes constitutionnels

Nous pouvons donc noter qu'au niveau de l'Etat, les dispositions du système fédéral s'opposent, dans le principe, au concept de la communauté du type filial ce qui prédispose les tenants de la politique à pratiquer des relations contractuelles groupales. Les relations peuvent être définies comme des relations « de bas en haut » avec la Loi fondamentale comme élément de médiation. Celle-ci est en évolution permanente par des jurisprudences dues aux expériences vécues.

En France, la notion d'imposition citoyenne apparaît plus présente. Les relations sont plutôt verticales, « de haut en bas. » La constitution se pose comme un idéal à réaliser avec les droits de l'homme comme horizon.³⁶ Cette remarque est observable dans l'architecture des deux textes constitutionnels.

Dans la structure d'écriture, la Constitution française s'évase de haut en bas en partant du Président de la République, elle traite du Gouvernement, ensuite sont exposées les dispositions du Parlement, etc... L'organisation hiérarchique des responsabilités est ainsi structurellement composée.

A l'inverse, la structure de la Loi fondamentale donne la responsabilité première à l'individu qui est représenté au fur et à mesure dans les instances du Gouvernement avec des situations contractuelles sous le regard de la Cour de justice mais aussi entre les députés du Bundestag et les conseillers du Bundesrat pour le vote des lois. En effet, la Loi fondamentale aborde, dans un premier temps, les Droits fondamentaux, puis la Fédération et les *Länder*, ensuite le *Bundestag* et le *Bundesrat* puis le Président et le Gouvernement.

La référence au respect de la dignité humaine est majeure dans les deux pays tant dans la Constitution française, avec la Déclaration des droits de l'homme, que dans la Loi

³⁶ « ...Des pionniers de la pensée tels que Voltaire, non seulement trouvèrent en Allemagne des auditoires ouverts à leurs idées, mais aussi des penseurs de la même trempe. « C'est l'un d'entre eux, à savoir le grand philosophe Emmanuel Kant, qui forgea la formule : « Chez les Allemands, le génie s'épanouit davantage à la racine, chez les français à la fleur », extrait du discours prononcé par M. Helmut Kohl, *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 23.

fondamentale qui pose comme préalable les Droits fondamentaux. La pratique de la démocratie présente des différences qui peuvent se traduire par une volonté d'appliquer les règles de la Constitution pour la France et la recherche de satisfaire les Droits fondamentaux pour l'Allemagne.

Nous pouvons comprendre, à ce stade de notre étude, une approche pragmatique du vécu au quotidien par les Allemands qui chercherait à tendre vers un idéal ; en 1999, ils avaient apporté 41 modifications à la Loi fondamentale. Les Français tendraient vers une approche rationaliste dans l'application de la constitution afin de préserver le pouvoir acquis auprès des électeurs.

La notion de contrat apparaît déterminante. Elle est vécue sous la forme communautaire par les allemands, et, sous forme individuelle par les français. Ainsi, en Allemagne, ce contrat s'exprime par une relation concrète et pragmatique dans une mise en conformité avec une réalité communautaire. Il vise donc à intégrer les individualités dans une démarche naturelle, au regard d'un environnement qui peut évoluer par l'expérience vécue ; c'est le cas de la Loi fondamentale qui est sujette à cette expérimentation. En France, le contrat est d'une autre nature. Il repose sur la confiance réciproque et la considération mutuelle que chacun porte aux autres. Ce contrat est d'ordre moral, il inspire les comportements sans les imposer tout en rendant les acteurs responsables de leurs actes.

Ces notions ancrées dans une trajectoire historique de chacun des pays perdurent dans les organisations politiques. Elles traduisent concrètement une considération des relations humaines au regard de la dignité humaine.

7. La liberté individuelle dans les relations entre l'Etat et les églises

Dans la continuité de cette comparaison, il n'est pas envisagé ici de mesurer l'influence des activités religieuses, mais de constater quelques repères qui fixent les relations entre l'Etat et les Eglises, dans chaque pays. Les relations entre les gouvernants et les Eglises ont présenté, au fil du temps, des caractéristiques spécifiques. La naissance du saint Empire romain germanique en l'an 962 mit la papauté, dépourvue de prestige, sous tutelle jusqu'en 1057. La création de la Confédération du Rhin par Napoléon y mit fin en 1806.

Aujourd'hui, la Constitution française et la Loi fondamentale fixent les références dans les rapports entre l'Etat et les systèmes religieux. Tout en présentant des particularités, elles réfutent l'une et l'autre une Eglise d'Etat.

L'article 2 de la constitution française rappelle que « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous ses citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » La stricte séparation de l'église et de l'Etat prend date en 1905. La France est donc résolument laïque sans confession officielle ; le ministre de l'Intérieur est néanmoins ministre des cultes dans un souci d'intégration et de rassemblement c'est-à-dire de non-exclusion d'une religion ou d'une autre.

En France, il faut constater l'implication des armées dans l'organisation de manifestations et, en particulier, la participation du diocèse aux armées et de son évêque,

car l'armée constitue un diocèse. L'armée française est d'ailleurs la seule institution de l'Etat qui dispose d'une organisation religieuse intégrée dans ses structures. Or, les actions conduites dans le service courant au profit du diocèse font l'objet de débats passionnés puisque les partisans de la laïcité reprochent l'utilisation de biens publics au profit d'une activité religieuse.

Les partisans d'une religion et les laïcs s'opposent régulièrement pour les uns au nom de la foi, pour les autres au nom de la loi. Cette situation définit la laïcité comme un élément de médiation entre les religions pour vivre ensemble. La laïcité n'est donc pas une sorte de « religion supérieure », mais elle peut être comprise comme un état d'esprit qui reconnaît à chaque citoyen, une pratique religieuse singulière. Renan fait observé les effets procurés par une référence à la religion en tant que critère d'identification : « La religion ne saurait non plus offrir une base suffisante à l'établissement d'une nationalité moderne. À l'origine, la religion tenait à l'existence même du groupe social. Le groupe social était une extension de la famille. La religion, les rites étaient des rites de famille. La religion d'Athènes, C'était le culte d'Athènes même, de ses fondateurs mythiques, de ses lois, de ses usages. Elle n'impliquait aucune théologie dogmatique. Cette religion était, dans toute la force du terme, une religion d'État. On n'était pas athénien si on refusait de la pratiquer. C'était au fond le culte de l'Acropole personnifiée. Jurer sur l'autel d'Aglaure c'était prêter le serment de mourir pour la patrie. »

Renan donne cette signification d'une référence à la religion et implicitement il vient s'opposer à toute référence en la matière en tant que critère d'identification politique d'un groupe social ouvert. C'est aussi le point de vue très actuel de Dalil Boubakeur, recteur de l'institut musulman de la Grande Mosquée de Paris, qui démontre « C'est un dérapage de la spiritualité que de vouloir confondre les deux champs du religieux et du politique. »³⁷

En Allemagne, le préambule de la Loi fondamentale, dans une rédaction nouvelle après le traité d'unification de 1990, annonce : « Conscient de sa responsabilité devant Dieu et devant les hommes, animé de la volonté de servir la paix du monde en qualité de membre égal en droits dans une Europe unie, le peuple allemand s'est donné la présente Loi fondamentale en vertu de son pouvoir constituant. » La référence à Dieu peut paraître en contradiction avec l'article 3.3 « Nul ne doit être désavantagé ni privilégié en raison de son sexe, de son ascendance, de sa race, de sa langue, de sa patrie et de son origine, de sa croyance, de ses opinions religieuses ou politiques. » Cet article semble d'ailleurs comparable à article 2 de la Constitution française, mais la Loi fondamentale va plus loin dans les Droits fondamentaux puisque dans les articles 4.1 et 4.2 il est reconnu « La liberté de croyance et de conscience et la liberté de professer des croyances religieuses et philosophiques sont inviolables. Le libre exercice du culte est garanti. » Les dispositions allemandes sont, dans ce cas précis, moins restrictives que la Constitution française.

Les concordats et les traités ont défini les rôles des uns et des autres ainsi que les relations qui sont celles de partenaires. L'Etat allemand perçoit pour le compte des deux Eglises principales, protestante et catholique, un impôt qui est ensuite reversé aux Eglises dont le rôle, en particulier dans les domaines caritatif et social, est essentiel.

³⁷ BOUBAKEUR (D.). – *Non ! l'Islam n'est pas une politique*, entretiens avec Virginie Malabard, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, p. 18.

L'enseignement religieux est dispensé dans les écoles publiques, et, la religion peut être choisie pour le baccalauréat. L'Etat prend en charge une partie du salaire du clergé et subventionne certaines institutions confessionnelles comme les jardins d'enfants, les écoles et les hôpitaux.

Les libertés de conscience sont promues dans les deux pays avec des approches différentes qui devraient avoir des effets sur les relations entre les églises et les deux armées.

Cette liberté prévoit, en France, un respect des croyances sans encourager les pratiques religieuses dans l'Etat laïque. L'Etat français reconnaît l'exercice du culte et les différentes confessions. L'acceptation de cette pluralité devrait constituer un dépassement de soi-même conçu comme un engagement individuel.

Considérant historiquement la référence religieuse comme intégrée dans un dispositif social, comme la France, l'Etat allemand favorise le libre exercice du culte. Cependant, la dimension spirituelle est intégrée comme une composante qui peut inspirer l'Etat dès lors que le chancelier fait appel, explicitement, à Dieu lors de son investiture.³⁸

Le centralisme français et le fédéralisme allemand sont donc la traduction de deux systèmes culturels différents. Ces deux systèmes sont le produit de l'histoire de leurs deux peuples qui se donnent des dispositifs législatifs pour faire perdurer la conception des relations sociales inscrites dans la mémoire collective. Ainsi, bien que les structures politiques s'inspirent d'une même référence fondamentale, le respect de la dignité humaine, deux conceptions théoriques s'opposent dans une démarche rationnelle pour la France et dans une démarche filiale pour l'Allemagne. Il en résulte que le concept d'identité – unité, unicité, continuité – est décliné dans une responsabilité individuelle chez les Français alors qu'il caractérise « un être collectif » dans lequel s'inscrivent les Allemands. Dans chaque Nation, les armées sont alors l'une des institutions qui devraient préserver l'organisation sociale dont elles s'inspirent pour remplir leurs missions. Cependant, si les moyens et les structures politiques sont différentes, le projet est quasiment universel dans la mesure où il s'agit de chercher à promouvoir l'humanité en s'appuyant sur le respect de la dignité humaine, c'est-à-dire défendre l'intégrité des personnes. Nous pouvons donc en déduire que sans gommer les réalités nationales, ces deux systèmes culturels se traduisent dans deux conceptions d'organisation qui ne seraient que des constructions théoriques avec des applications bien réelles.³⁹ De chacun, il importe maintenant de considérer parmi les dispositifs de reproductions sociales à l'œuvre, celui qui a vocation à préparer les activités des citoyens et des professionnels, le système éducatif de chacun des deux pays.

³⁸ Cf. la Loi fondamentale, op. cit., note 22.

³⁹ « Nos deux pays plongent leurs racines communes dans le Royaume franc de Charlemagne. L'un et l'autre puisent aux mêmes sources spirituelles. Qui, par exemple, oserait faire passer le célèbre homme d'église Saint Albert le Grand – né en Allemagne, mais qui passa de longues années à enseigner à la Sorbonne – pour le représentant d'une pensée spécifiquement française ou d'une pensée spécifiquement allemande ? » Les points communs entre les Allemands et les Français ont été plus nombreux, pas seulement au Moyen Age, mais bien dans toutes les phases de l'histoire, que n'ont voulu le reconnaître les idéologues ultérieurs de la prétendue « hostilité héréditaire ». Discours prononcé par M. Helmut KOHL, *Le traité de l'Élysée à 25 ans*, op. cit. p. 23.

CHAPITRE 2 LA CONTRIBUTION MILITAIRE DANS LA PROMOTION DES SYSTEMES EDUCATIFS NATIONAUX

Nous avons remarqué la présence d'organisations politiques et sociales différentes inscrites dans le centralisme français et le fédéralisme allemand. Cette mise en évidence a été éclairée par l'hypothèse que les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière. Ainsi, nous avons pu observer que l'environnement des citoyens pérennise les spécificités. Il est donc opportun d'examiner les dispositifs et les systèmes éducatifs qui préparent ces citoyens à évoluer dans chacun des pays. Or Vial et Mougnotte identifient différents vecteurs éducatifs en précisant « Pour nécessaire qu'elle soit, l'école n'est pas la seule institution qui permette l'instruction, l'éducation du futur citoyen. »⁴⁰ A côté de l'école, selon les auteurs, la famille, les religions et l'armée contribuent à former les citoyens, dont les militaires dans leur parcours éducatif initial. En posant l'hypothèse, nous pouvons donc étudier le contexte éducatif des armées qu'elles contribuent à promouvoir et s'engagent à défendre.

1- Un socle culturel et une problématique communs : développer la liberté et assumer l'ordre social par la militarisation de l'éducation

Selon Vial, en Europe occidentale, il paraît impossible de ne pas lier, au moins avec un regard historique, les églises et les institutions éducatives qui, elles-mêmes, sont tributaires du milieu politique, social, culturel et économique.⁴¹ Dans la conclusion de son ouvrage, l'auteur fait remarquer qu' « Il ne faut pas oublier, en effet l'origine religieuse de l'école, son caractère « ecclésiastique » ; tout est en elle « de cérémonie. » (Alain)

L'auteur, en collaboration avec Alain Mougnotte dans un autre ouvrage, accorde aux religions une possible contribution des églises dans l'enseignement civique. « Leur œcuménisme, la séparation de l'église et de l'Etat les poussent à l'indépendance et à la neutralité politique. Ce que l'on peut attendre des églises, c'est toutefois de professer, d'enseigner, de respecter et de proposer, dans leur propre exercice, les vertus sociales : tolérance, justice et charité, respect de l'homme... »⁴² A défaut de présenter les procédés pédagogiques vecteurs de l'éducation civique et sociale, ces références montrent bien les corrélations entre l'éducation et les religions.

⁴⁰ VIAL (J.) et MOUGNOTTE (A.). – *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*, Toulouse, Erès, 1992, p. 117.

⁴¹ VIAL (J.). – *Histoire de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1995, p.118.

⁴² VIAL (J.) et MOUGNOTTE (A.), op. cit. p. 118.

1.1 Les origines militaires de l'éducation

A l'origine, dans l'antiquité, l'éducation est totalitaire. Comme la religion, elle est étroitement dépendante de l'organisation économique, sociale et politique. Les méthodes correspondent exactement à l'esprit et aux fins morales de l'époque : la mémoire et l'imitation sont les facultés les plus exercées. La discipline admet normalement la punition corporelle. Il s'agit de conformer chacun au monde dans lequel il évolue.

Les textes anciens, traduits, sont saisis dans un vocabulaire moderne avec le sens que nous lui donnons aujourd'hui. C'est ainsi qu'on peut convenir que le précepteur est un pédagogue au sens étymologique du terme ; il est chargé de l'éducation d'un enfant, d'un jeune homme ou d'une jeune fille. Dans son Dictionnaire de la langue française, Littré nous précise : « L'Education est un mot récent, autrefois on disait nourriture, l'instruction est relative à l'esprit et s'entend des connaissances que l'on acquiert et par lesquelles on devient habile et savant. L'Education est relative à la fois au cœur et à l'esprit et s'entend, et des connaissances que l'on fait acquérir et des directions morales que l'on donne aux sentiments. »⁴³

En Perse, l'éducation, admirée par Xénophon, présente trois caractéristiques : *étatique*, elle prend l'enfant à la famille à l'âge de sept ans ; *militaire*, elle apprend au futur guerrier le maniement des armes et des chevaux, l'endurcit à la fatigue, à la faim et à la soif ; *morale*, elle vise à former le caractère par la pratique et l'exemple, elle enseigne la justice et la vérité.

A Sparte, cité militaire par excellence, les citoyens sont formés à l'obéissance et au service de l'Etat. La démocratie athénienne était limitée et oligarchique. Quoi qu'il en soit, Athènes a conçu une éducation qui développait la personnalité dans le souci du bien et du bonheur de l'individu, ce que l'on pourrait appeler un *humanisme*.

L'éducation romaine est conforme au caractère romain, militaire et patriotique. Utilitaire il subordonne l'individu à l'Etat et à la loi. Les romains furent créateurs du droit qui porte encore son nom. L'éducation militaire et religieuse se donnaient dans la famille. Caton représente cette idée qui créa des guerriers et des citoyens, mais aussi un peuple égoïste et dur. Sa force tient d'abord à la puissance de la famille et à l'autorité illimitée du père. La discipline était rude, le respect de la force et l'imitation étaient les seuls principes pédagogiques. Dans tous les pays occupés par l'armée romaine, l'école sera l'instrument de pénétration en particulier avec le latin.

Après les invasions du début de notre ère, c'est à la culture anglo-saxonne que Charlemagne fit appel ; Alcuin d'York fut son conseiller et le directeur de son école du Palais, sorte de modèle pour l'Europe occidentale. Plus tard, l'abbé de saint Martin de Tours devint son conseiller, et son disciple, Raban Maur, étendra son influence en Germanie.

Outre le fait d'observer la circulation « européenne » des principes éducatifs portés par les précepteurs, force est de constater aussi la fusion entre la référence sociale, la pratique de la morale avec l'enseignement religieux et la formation des soldats dans les

⁴³ Littré, 1876, p. 1303.

origines de l'éducation. Ces variables constituent ainsi une conception politique fondée sur un mode transmissif, de reproduction sociale qui nécessitait sa défense. Normative, l'éducation visait à conformer l'individu à l'idée que les éducateurs se faisaient du modèle social. L'éduqué était donc un objet d'éducation tandis qu'on occultait la notion de personne en tant que porteuse d'humanité.

1.2 La personne comme valeur sacrée « qu'il faut mettre au pas »

Au Moyen Âge, un nouvel ordre s'organise, créant par-dessus les frontières, l'unité spirituelle de la chrétienté. Le christianisme donne à la personne une valeur sacrée, placée au-dessus de toutes les puissances sociales : il ne s'agit plus de former un citoyen pour la patrie, mais un fidèle pour Dieu. Le christianisme doit ainsi libérer l'individu des liens étroits qui le rivaient à la cité, à la nation ou à la race. Tout est subordonné à un but essentiellement moral et religieux, ce qu'il est convenu d'appeler l'humanisme chrétien.

Dans cette perspective, l'éducation de la chevalerie comporte un idéal propre et une autonomie ; elle traite de l'éducation physique et pratique (entraînement militaire, équitation, chasse...), au chant, à la musique et aux bonnes manières. Cette éducation contribuera à la courtoisie, au respect de la femme, au sentiment de l'honneur, ce qui humanisera les rapports sociaux, jusque là violents et barbares. Cette dimension de l'éducation est concrètement réglementée.

Vers 1060, un chevalier tourangeau rédige un code des tournois.⁴⁴ Il faut distinguer trois sortes de combat :

- La joute à deux adversaires seulement, s'affrontant à outrance,
- Le pas d'armes où l'on simule l'attaque et la défense d'un château, d'un défilé ou d'un pont,
- Le tournoi proprement dit auquel prend part un nombre important de chevaliers avec ses charges et sa mêlée.

Les tournois représentent un entraînement des plus concrets, ils sont à l'image de la guerre, telle que nous pouvons la concevoir, mais elle ne comprend qu'une partie des actions exécutées au cours des batailles et qui repose sur la collaboration des combattants à pied et à cheval.

La dimension chevaleresque va perdurer puisque au XVI^e siècle, la formation des officiers se fait par la pratique, auprès du père ou d'un parent, à titre volontaire. Selon madame de Staël : « la chevalerie consistait dans la défense du faible, dans la loyauté des combats, dans le mépris de la ruse, dans cette charité chrétienne qui cherchait à mêler l'humanité même à la guerre, dans tous les sentiments enfin qui substituèrent le culte de l'honneur à l'esprit des armes. »⁴⁵ Cependant, d'après Ehrenberg : « Que le soldat soit une figure de modèle, il n'en a pas toujours été ainsi. Au Moyen Age, chevalier

⁴⁴ CORVISIER (sous la dir.), op. cit. p. 71.

⁴⁵ Madame de STAËL, op. cit. p. 69.

et routier, au service du bien ou du mal, on s'en méfie. Nécessaire en temps de guerre, il devient nuisible au temps de paix. C'est que cet homme qui porte les armes n'est pas militaire – obéissance parfaite – mais guerrier – combativité souveraine. Les vertus qui le caractérisent ont peu de rapport avec celles du militaire. Routier, il n'en a aucune ; les textes s'attachent non à son courage, mais à ses exactions : il tue, vole viole et surtout il est sacrilège. C'est un homme sans loi et par conséquent sans foi. Chevalier, il est, malgré les craintes qu'il inspire, objet de louanges : fougue, exploit, bravoure, générosité sont à la fois vertus guerrières et nobiliaires. »⁴⁶

L'Eglise avait déjà proposé un idéal conforme à l'œuvre de Dieu. « Cet idéal, la chevalerie ne l'a pas accepté d'emblée ; l'Eglise a dû combattre les mauvaises tendances des chevaliers ; par la paix de Dieu puis la trêve de Dieu, elle a imposé des contraintes et des interdits. »⁴⁷ Aussi, quand les régiments apparaissent, certaines familles y envoient leur fils pour s'y former, sans solde sous la protection d'un capitaine ; ce chef militaire doit, dès qu'il est promu, porter l'épée à la main en avant de sa compagnie et s'engager moralement. « Bien mieux : les capitaines sont réputés responsables des dégâts et des méfaits commis par leurs hommes. En échange, ils doivent régulièrement percevoir sous le nom "d'état", une indemnité de commandement de 100 francs par mois. Désormais et pour plusieurs générations, voire plusieurs siècles, le personnage clé dans les armées royales fut le capitaine de compagnie, dont les responsabilités sont à la hauteur de l'autorité qui lui est reconnue. »⁴⁸ Ce sens de la justice, du respect des biens et de la dignité des personnes demeurent une préoccupation quant aux comportements de la nature humaine. Ainsi, selon madame de Staël les lois peuvent répondre à ces préoccupations, mais « l'influence des femmes est plus salutaire aux guerriers qu'aux citoyens ; le règne de la loi se passe mieux d'elles que celui de l'honneur ; car ce sont elles seules qui conservent l'esprit chevaleresque dans une monarchie purement militaire. L'ancienne France a dû son éclat à cette puissance de l'opinion publique, dont l'ascendant des femmes était la cause. »⁴⁹

Pourtant ces élans d'humanisme ne suffisent pas. Les atrocités des guerres mondiales de la première moitié du XX^e siècle nous le montrent. Les règles et les intentions se multiplient, les conventions de Genève fixent les règles du droit des conflits armés depuis 1949 ; des protocoles visent à mieux codifier les attitudes et la mise en œuvre des moyens des combattants.⁵⁰ Enfin, dans ce prolongement, à la fin du XX^e siècle, le tribunal de la Haye est créé, avec une reconnaissance internationale pour juger

⁴⁶ EHRENBURG (A.). op. cit. 213 p.

⁴⁷ « Chevalerie », *Encyclopédie Hachette*, 1975, 1983 7^{ème} édition corrigée tome 2, p. 768 et 769. et *Histoire Militaire de la France*, André CORVISIER, Paris, PUF, 1993, 4 tomes, tome 1, p. 45.

⁴⁸ CORVISIER (sous la dir.), op. cit. p. 147.

⁴⁹ Madame de STAËL, op. cit. p. 134 et 135.

⁵⁰ DE MULINEN (F.). – *Manuel sur le droit de la guerre pour les forces armées*, Genève, Comité international de la croix rouge, 1989, 242 p.

les crimes contre l'humanité.

Cette traversée de dix siècles, en quelques lignes depuis la chevalerie, montre à la fois les intentions recherchées dans le respect de l'humanité à différents degrés suivant le contexte spécifique des périodes considérées, mais aussi une sorte de pérennisation de ces intentions, mais surtout l'échec d'une transmission de l'humanisme entre les générations. Cette remarque vaut aussi pour l'évolution de l'éducation à partir du Moyen Age jusqu'à son organisation, aujourd'hui en France et en Allemagne.

L'avènement du christianisme dans l'éducation a favorisé l'émergence de la considération de l'être humain. Sans modifier les pratiques éducatives, cet apport a influencé la construction conceptuelle des procédures éducatives en introduisant une part de rationalisation dans l'éducation filiale. De la reproduction formelle où les hommes sont soumis au modèle incarné par le maître, nous sommes passés à une procédure d'application où une part d'initiative dans l'interprétation est laissée à celui qui évolue indépendamment de son maître.

1.3 Un processus social de professionnalisation militaire : un métier qui s'apprend

L'éducation professionnelle qui se confond avec la vie familiale, va se développer au rythme de l'évolution des villes et du commerce. Les artisans d'un même métier se regroupent en corporation, sectorisent le travail et créent la première organisation de l'apprentissage avec une hiérarchie dans des petits ateliers : Maîtres, Compagnons et Apprentis.⁵¹

Au XI^e siècle, les Chevaliers sont des soldats de métier. Leur éducation, nous l'avons vu, s'organise avec une grande similitude avec les apprentis. Si l'adolescent, placé auprès d'un maître, est lié par un contrat oral, pour un temps déterminé pendant lequel il doit servir « en toute fidélité et prud'homie », il reçoit un certificat qu'on exigerait de lui s'il voulait devenir compagnon ou maître. De même, les personnages d'une condition peu élevée n'obtiennent leur admission dans l'ordre de la chevalerie qu'à la suite d'un noviciat et sous la conduite d'un parrain. Les adeptes s'y abaissent au rôle de valets, dans l'espoir d'étaler un jour des manières de grand seigneur. Le droit d'avoir des valets leur est acquis le jour de leur réception.

Dans cette période, l'éducation militaire devient, ainsi, une éducation professionnelle. La notion d'eupéanisation et de rationalisme perçues comme une réalité dans les universités, ne l'est pas moins dans les institutions militaires. En effet, en 1584, Maurice de Nassau devient chef du gouvernement en Hollande.⁵² Il privilégie l'instruction des troupes. Il veut, grâce à l'instruction, être supérieur aux adversaires. Les troupes sont

⁵¹ Aujourd'hui, les armées (françaises et allemandes) sont organisées en trois corps : les officiers, les sous-officiers et les militaires du rang. A chacun des corps est attribué une fonction : de conception pour les officiers, de mise en œuvre pour les sous-officiers et d'exécution pour les militaires du rang. Il faut noter que les armées de l'Europe de l'Est ont un corps de sous-officiers quasi inexistant.

⁵² CORVISIER (sous la dir.), op. cit., p. 335.

dressées à exécuter avec rapidité des manœuvres qu'on leur prescrirait au combat ; dans ce but il les entraîne à prendre les formations avec une régularité qui approche l'automatisme. Créateur du drill, Nassau est un précurseur ; il impose l'instruction de terrain de manœuvre avec une manière de faire qui comporte : subordination acceptée, ordre, instruction, ponctualité et rapidité.

Le mode d'éducation du Moyen-Age tend à se perpétuer, ce qui transforme les méthodes en recettes et mécanismes avec des abus d'autorité, des excès de verbalisme et d'exercices de mémoire. Au XV^e siècle, un pédagogue néerlandais, Agricola, pouvait écrire : « Une école ressemble à une prison ; ce sont des coups, des pleurs et des gémissements sans fin. »

1.4 L'éducation dans la Réforme : un humanisme armé

La Renaissance et la Réforme ont eu pour effets de réconcilier le corps (remis en considération) et l'esprit, les connaissances pratiques et théoriques. Des savants humanistes fondent l'éducation sur l'apprentissage de la vie et vantent la valeur de la méthodologie de la science et de l'effort de la pensée pour expliquer le réel.

La Réforme protestante entreprend, avec Luther, Zwingli et Calvin, une véritable révolution de l'éducation. L'ignorance apparaît aux Réformés comme le plus grand mal ; Luther écrit : « La prospérité d'une cité réside surtout dans l'éducation de citoyens instruits, raisonnables, honnêtes. » Il met les politiques devant de nouvelles responsabilités : « C'est à vous, Seigneurs, de prendre cette œuvre en main. » Il ne s'agit plus de réciter mais d'avoir une connaissance directe des textes religieux et un souci de piété plus personnelle. Luther organise les écoles de Saxe et de Thuringe, et l'Etat prend en charge l'éducation dans certaines provinces.

Les organisations d'obéissance catholique ne sont pas demeurées indifférentes. Ce sont les jésuites qui créent les collèges élitistes dont l'enseignement répond à un besoin de la bourgeoisie montante. Sélective, la méthode est autoritaire dans une organisation très hiérarchisée, et la rigidité des programmes procédait d'une certaine forme d'éducation.

Dans cette période tourmentée, les pays européens sont à la recherche de leur unité et en même temps ils se déchirent. A l'instinct hégémonique de peuple ou de personnage en quête de pouvoir s'ajoutent des conflits d'idées qui s'inscrivent dans un questionnement du rapport de l'homme à la vie et, bien sûr, de son éducation. L'Europe chrétienne du Moyen Age se transforme en champ de bataille entre catholicisme et protestantisme, entre tradition et renaissance. Les dualités créent une sorte de système d'identité qui permet de se positionner les uns par rapport aux autres. L'identification des uns par rapport aux autres s'opère dans des dualités qui se multiplient : Lumières et ancien régime, libéralisme et autoritarisme, romantisme et rationalisme.

Au milieu de ces luttes, Descartes pose les éléments d'un humanisme scientifique. Il condamne l'éducation de son temps et, en particulier, l'emploi abusif du raisonnement déductif ou syllogisme.⁵³ Jean Vial cite : « Il définit une autre méthode : Ne recevoir

⁵³ VIAL (J.). – *Histoire de l'éducation*. Paris, P.U.F., 1995, p. 46.

chose pour vrai que je ne la reconnaisse être telle, diviser la difficulté en autant de parties qu'il convient pour la résoudre, conduire les pensées par ordre, des plus simples...aux plus composées. » Le doute, la libre recherche, les exigences de la méthode, vont devenir des instruments efficaces de formation ; la méthode importe plus que les connaissances, la marche vers la vérité plus que la vérité. Comenius va dans le même sens en affirmant qu'instruire, ce n'est pas inculquer un amas de mots de sentences, d'opinions ... c'est ouvrir l'entendement de choses. Tandis que Richelieu cherche « à réconcilier machiavélisme et christianisme et justifier l'alliance qu'un prince d'Eglise pouvait être amené à conclure avec des Etats protestants. »⁵⁴ Il faut préciser que Machiavel avait été mal accueilli en France parce que choquant pour la morale chrétienne tout en invitant à penser la guerre.

Au XVIII^e siècle, autour de cette lutte pour la considération de l'homme dans la société, trois courants agissent puissamment dans le domaine éducatif.

Le premier est incarné par le philosophe Locke qui conçoit la sensation comme l'origine de toute notion. L'éducation doit s'appuyer sur la curiosité car les capacités peuvent être développées du dehors par la formation d'habitudes. Cette conception, qui constitue le prélude et la pertinence des facteurs naturels influenceront les novateurs.

Locke inspira aussi Jean-Jacques Rousseau qui propage le deuxième courant que l'on peut qualifier de social. Il prône une éducation sociale dans le respect des enfants afin de préserver leur progressivité pour qu'ils deviennent de bons citoyens. Sa méthode est une méthode active. Il influencera Kant et les philanthropes allemands dont Basedow mais plus encore l'éducateur suisse Pestalozzi qui réclame une école élémentaire universelle. Pour Pestalozzi, l'observation, la perception sensorielle sont la base du savoir. L'intuition en est le principe.⁵⁵ Pestalozzi a surtout incarné ce que devait être un éducateur, d'un total dévouement pour ses élèves.⁵⁶

Le troisième courant, utilitaire, est marqué par les Encyclopédistes qui donnent de la considération aux métiers et aux techniques dans une approche d'humanisme technique. Mais la nécessité d'assurer une utilité à la formation met en évidence la persistante opposition entre les partisans de l'éducation de l'homme dans une dimension d'humanité et la formation technique avec le risque de l'asservissement de l'individu à son métier. Cette difficulté à vaincre est d'autant plus importante que la nécessité d'éducation apparaît essentielle.

Nous pouvons observer une considération grandissante de l'être humain jusqu'à constater la part d'initiative de l'individu dans sa propre éducation. Les deux systèmes culturels précédemment observés n'apparaissent pas opératoires dès lors qu'il s'agit d'éducation. En revanche, deux conceptions de l'éducation viennent en opposition : celle traditionnelle de reproduction, paternaliste, et celle de l'individualisation qui vise à

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Conférence de Daniel HAMELINE lors du séminaire relatif au dictionnaire de Ferdinand Buisson à l'IUFM de Paris, 12 et 13 juillet 2002 (actes à paraître).

⁵⁶ PESTALOZZI (H.). – *Lettre de Stans*, traduction de l'allemand et préfacé par Michel Soëtard, Genève, MINIZOE, 1996, 60 p.

promouvoir l'être humain.

1.5 Rêves romantiques et réalités sociales

Dans cette trajectoire historique, au-delà des frontières et des considérations d'Etat, une opposition d'idées émerge. Luther priait les politiciens de scolariser les enfants, et, Danton revendique pour la nation le droit d'instruire ses membres puisque les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir aux parents. La qualité de l'enseignement des écoles militaires dans la formation des ingénieurs et des architectes répond à cette nécessité. L'école du génie de Mézières, créée en 1748, et les hommes prestigieux, qui en sont sortis, illustrent cette activité. La corporation dans son principe de préparation au métier manuel et son système de formation s'estompe au moment de la Révolution.

En même temps que se développe cette évolution des techniques et la nécessité de se former voir même de s'y conformer, le courant romantique s'amorce en Allemagne.

Le romantisme est un ensemble de mouvements intellectuels et artistiques qui fait prévaloir le sentiment sur la raison et l'imagination sur l'analyse critique.⁵⁷ Ce mouvement d'idées européen gagne la France au XIX^e siècle. Il réclame la libre expression de la sensibilité, prône le culte du Moi et affirme son opposition à l'idéal classique. Le romantisme triomphe en France avec Lamartine, V. Hugo, Musset ; ils prolongent un courant qui remonte à J.J. Rousseau en passant par Mme de Staël et Chateaubriand. Goethe est la figure du romantisme originel dans la ville de Weimar. Il inspire le mouvement littéraire *Sturm und Drang* qui se présente en réaction au rationalisme et au classicisme (*Aufklärung*) et qui aujourd'hui interroge encore : « Cela vaut justement pour l'époque des Lumières, notamment dans le domaine de la littérature et de la philosophie. Nous ferions bien de garder présent à l'esprit ce fait, car il s'agit, aujourd'hui comme par le passé, de faire pièce à la tentation de l'irrationalisme. C'est à Paris que pris son essor la foi en l'homme, la foi en la force humanisante de la raison. Des pionniers de la pensée tels que Voltaire, non seulement trouvèrent en Allemagne des auditoires ouverts à leurs idées, mais aussi des penseurs de la même trempe. »⁵⁸

L'*Aufklärung* interroge mais selon Heinrich Kanz « Kant a su donner une expression frappante et définitive à ses arguments contre l'intolérance, l'endoctrinement, la lâcheté et la paresse, de sorte qu'ils peuvent nous servir encore aujourd'hui pour édifier une société universelle sur de bonnes assises. Souvenons-nous de sa définition des Lumières: « Les Lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son propre entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. Sapere aude! Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des Lumières. »⁵⁹

⁵⁷ Madame de STAËL., op. cit. p. 211.

⁵⁸ Discours prononcé par M. Helmut KOHL, *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 23.

La Révolution française dans son expression populaire avait concouru à la même intention de perfectionner l'homme et de servir en même temps la société. La normalisation de la Révolution a eu pour conséquence de pérenniser le centralisme français en cherchant à ajuster la société et les actions des individus qui la composent.

Un train de mesures est mis en place pour répondre à ces intentions. Les programmes sont établis pour toutes les écoles où enseignent des instituteurs qui seront formés dans des écoles normales et payés par l'Etat. Un ministère de l'Education publique est créé en 1823. Les Ecoles Centrales créées avec des intentions de délocalisation à raison d'une école pour 300 000 habitants. Les établissements à vocation nationale préparent les élites de la nation avec une sélection sévère. Napoléon organise l'enseignement universitaire qui perdure encore aujourd'hui. La loi de 1850 a marqué la transition avec le monopole napoléonien en instaurant l'abolition du monopole universitaire. La loi sur l'enseignement supérieur libre a été établie en 1875. La Convention se signale par des créations durables : l'Ecole centrale des travaux publics, l'Ecole normale supérieure, l'Ecole de Mars ou Ecole militaire.

Le Français Victor Cousin, initiateur de l'éclectisme, emprunte à la Prusse et à la Saxe les modèles des écoles normales et des Lycées.

Sous ces diverses influences et par leur comparaison, avec M.A. Jullien disciple de Pestalozzi et initiateur de la pédagogie comparée, les relations pédagogiques évoluent aussi.

Inventoriés au nombre de trois, le premier de ces types est le préceptorat ou l'éducation individuelle.⁶⁰ Consommateur de temps et d'intervenant ce type de relation est perfectionné dans un préceptorat alternatif qui le rend inefficace par manque de continuité. Il est apprécié comme tel aussi dans le domaine particulier de la discipline puisque les élèves sont seuls et ne peuvent être confrontés dans une approche que nous pourrions nommer aujourd'hui socio-cognitive.

Le deuxième type, l'enseignement mutuel est emprunté aux pays de l'Europe du Nord. Il s'agit d'utiliser l'érudition spontanée d'enfants précoces qui, armés de techniques rudimentaires de transmission de savoir, deviennent les moniteurs des autres enfants. Cette démarche a eu pour effet d'alphabétiser un très grand nombre d'enfants et de répandre en France la langue nationale.

L'enseignement simultané supplante l'enseignement mutuel lorsque l'enseignement devient une profession qui nécessite une éducation spécifique. L'enseignement simultané constitue les prémices de ce qui existe aujourd'hui dans l'organisation des groupes de scolarisés, des niveaux de classes et des seuils de réussites ou des limites de potentiel. Il favorise la gestion par groupe mais il permet aussi de la flexibilité dans le volume des classes avec un volume constant de professeurs.

Elle répond bien à l'idée que peut se faire le politicien de la nationalisation par l'éducation avec des objectifs de formation non négociés avec l'apprenant puisque c'est

⁵⁹ Cité par Heinrich KANZ, dans *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 813-830.

⁶⁰ REBOUL-SCHERRER (F.). – *La vie quotidienne des premiers instituteurs, 1833 – 1882*, Paris, Hachette, 1989, 311 p.

lui qui doit apprendre. Nous sommes là dans le dispositif de reproduction de la société pour répondre aux besoins du système de société en place.

2. Le choc des deux guerres mondiales au XX^e siècle : des divergences culturelles mais une problématique commune : la démilitarisation de l'éducation

La guerre présenterait des vertus pédagogiques. Kant montre dans les "suppléments" et "appendices" de son projet de paix perpétuelle, que l'Histoire favorise la paix car la guerre apparaît progressivement intolérable aux individus. L'excès de mal (la guerre) favorise donc paradoxalement le bien (la paix). Ainsi, les conséquences désastreuses pour l'humanité des deux guerres mondiales ont-elles permis de développer une articulation différente entre l'éducation qui vise à promouvoir l'homme, et l'armée qui devrait défendre le système culturel favorable à l'épanouissement humain. Les systèmes éducatifs cherchent alors une forme d'indépendance dans leur pratique qui renvoie les systèmes armés à des actions elles-mêmes indépendantes.

2.1 Centralisme républicain et fédéralisme régional

La différence entre les systèmes éducatifs qui apparaît majeure se comprend dans l'organisation sociale et politique de deux pays. Francine Vaniscotte distingue quatre perspectives des systèmes éducatifs en Europe :

- Le type scandinave,
- Le type anglo-saxon,
- Ceux qui sont marqués par une orientation précoce et une préférence pour la distinction des filières dans le système éducatif : le type (ou « préférence ») germanique (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Pays-Bas, Belgique.)
- Ceux qui insistent sur les tronc communs : le type latin et méditerranéen (France, Espagne, Italie, Portugal, Grèce.)⁶¹

Elle n'explique pas l'attachement aux filières par les pays fédéraux. Pourtant ne considérant que la France et la République Fédérale d'Allemagne, nous constatons un centralisme de la France qui ne laisse que peu de place à l'initiative décentralisée mais qui est toujours en quête d'unité nationale. Le tronc commun se porte ainsi garant du système politique ; la reconnaissance du diplôme sur le plan national donne le loisir de s'ouvrir aux autres régions administratives. Les événements sociaux de 2003 relatifs à la décentralisation dans l'éducation nationale est caractéristique de cet esprit. Le centralisme se présente, selon ses défenseurs, comme un garant de l'égalité des chances, critère déterminant de la pensée républicaine française. La décentralisation est dénoncée alors comme un germe de régionalisation et de sectorisation.

⁶¹ VANISCOTTE F. L'Allemagne, dans son système de fédération, laisse des prérogatives politiques aux Länder. L'aide à l'éducation est une responsabilité qui échoit à chacun des Länder et permet de constater l'absence de ministre de l'éducation au niveau fédéral. Le souci du tronc

commun est de ce fait moins présent qu'en France. Les éléments fédérateurs sont identifiés dans d'autres champs de la politique. D'ailleurs des diplômes obtenus dans un *Land* ne sont pas systématiquement validés dans un autre *Land*. Débarrassé de cette préoccupation, les Allemands se consacrent à l'immédiat et à l'utilitaire, c'est-à-dire à la recherche de l'adéquation entre les besoins du cercle social circonscrit au *Land* et les dispositions personnelles qui sont alors « orientées. »

Nous tenons là, la notion de culture dans la définition de l'identité culturelle qui, avec la formation militaire, constituent le centre d'intérêt de cette étude. Les éléments d'études sont empruntés à F. R. Ringer.⁶²

L'auteur veut montrer le lien étroit entre l'idée de formation et l'idée de science ou de recherche. Il compare deux types d'organismes destinés aux études supérieures au début du XX^e siècle, représentés d'une part par l'Académie française et l'Institut de France et d'autre part l'Ecole Normale Supérieure et la Facultés des Sciences.

Deux attitudes différentes s'affrontent, l'une dite « traditionaliste » qui se trouve dans le premier groupe, l'autre dite « réformatrice » dans le deuxième groupe. Une attention différente de la culture classique, en particulier de la culture latine, se manifeste dans les deux groupes.

Ringer met en évidence le processus de formation d'une personne. Il précise que la *Bildung* n'est pas une activité extrinsèque. Elle caractérise le monde allemand qui a une préférence pour le classicisme grec. C'est ainsi que s'affrontent le modèle classique allemand de la *Bildung* comme auto-développement individuel et un autre caractérisé par la multiplicité des liens entre l'individu et la société. Comme nous l'avons vu deux modèles différents de sociologie s'enracinent dans ces deux modèles, mais aussi deux sciences tout court et donc deux façons de comprendre l'œuvre de l'éducation. L'apport exogène dans la rationalisation s'oppose alors au processus endogène. Nous retrouvons là deux approches qui s'inscrivent, chacune, dans nos deux systèmes culturels. Toujours éclairé par notre hypothèse partielle – les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière – nous pouvons observer maintenant la traduction de ces deux conceptions dans les structures éducatives de chaque Nation.

La souveraineté des *Länder* dans le domaine de l'éducation marque ainsi une sorte de centralisation filiale qui sépare l'enseignement général et l'enseignement technique, ce qui permet de qualifier d'unique cette approche allemande de l'éducation.

Chaque *Land* définit son propre programme scolaire dont un enseignement religieux, catholique et protestant, qui devient facultatif à partir de 14 ans sur simple décision des enfants eux-mêmes et a priori hors du consentement des parents. Les écoles confessionnelles sont très rares.

Après l'école primaire, *die Grundschule*, d'une durée de quatre ans, les élèves entre dans une phase intermédiaire de deux ans, *die Orientierungsstufe*, pendant laquelle ils doivent choisir, avec leurs enseignants, entre trois types de scolarité :

⁶² RINGER (F.R.). – « Bildungsideologien und Wissenschaftsideologien : Frankreich um 1900 vergleichender Perspektive », *L'éducation comparée Revue française de pédagogie*, INRP, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, pp. 185-186.

- Pour un tiers des candidats, la scolarité se poursuit pendant quatre ans dans une *Hauptschule* (école secondaire élémentaire) avec un enseignement général, une langue étrangère et des cours d'introduction au droit du travail. A la fin de la quatrième année, ces études se prolongent par une formation mi-professionnelle mi-scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans (*die duale Berufsschule*).
- Le deuxième tiers va fréquenter une *Realschule* (école d'enseignement général court), pendant quatre ans. Le diplôme obtenu permet l'entrée dans une école spécialisée (*Fachoberschule*) puis dans un institut universitaire spécialisé (*Fachhochschule*). Cette formation est nécessaire aux métiers de cadres moyens dans l'industrie ou l'administration.
- Le dernier tiers va au lycée (*das Gymnasium*) durant sept ans pour obtenir le baccalauréat (*das Abitur*). Pendant les deux dernières années, les élèves doivent choisir certains cours intensifs pour approfondir leurs connaissances dans des matières qu'ils préfèrent et se préparer ainsi à leur cursus universitaire.

Dans certains *Länder*, des *Gesamtschulen*, sorte d'écoles globales, cherchent à réunir les trois voies afin de repousser l'orientation le plus longtemps possible. Dans ce cas les élèves ne font leur choix définitif qu'après la dixième année scolaire. Les *Länder* de l'ex RDA préfèrent instituer un régime bipartite ou même tripartite ou la *Gesamtschule* remplace la *Hauptschule*. Même dans les *Länder* de l'Ouest, elle est délaissée au profit d'un *Gymnasium* 1^{er} cycle, auquel s'adjoint une section *Realschule* qui tend à remplir la fonction de *Gesamtschule*.

2.2 Une illustration : l'apprentissage professionnel

En France, le parcours scolaire est parsemé d'issues de secours qui permettent aux enfants repérés en échec scolaire de s'échapper ou de se réfugier dans un cursus d'apprentissage. Cette éventualité est offerte à tout moment à partir de la quatrième avec l'aide d'un dispositif d'orientation centré sur les intérêts des enfants ou présentés comme tels. La priorité est donnée à la poursuite de l'enseignement général. Ainsi, l'échappatoire est possible après la cinquième mais aussi après la troisième ou encore après la fin du secondaire lorsque la scolarité n'a pas été validée. A l'inverse le retour dans un cursus de l'enseignement général est possible à tout moment avec la possibilité de continuer des études supérieures. Il existe donc une sorte de bivalence de l'éducation scolaire. Cette bivalence existe aussi dans l'apprentissage proprement dit qui est dispensé dans un centre de formation des apprentis sous contrôle de l'éducation nationale avec une organisation du temps équivalent à 1/3 pour l'enseignement théorique et 2/3 pour l'enseignement pratique dans une entreprise. Cette démarche conceptuelle trouve un prolongement aujourd'hui avec des dispositions ministérielles, centralisées, qui visent à développer des lycées des métiers.⁶³

En Allemagne, la gestion de cet échec est tout autre. Le conseiller d'orientation a la fonction d'un « conseiller placier. » Affecté dans un *Arbeitsamt*, agence pour l'emploi, le

⁶³ FERRY (L.). – *Lettre à tous ceux qui aiment l'école, pour expliquer les réformes en cours*, Paris, Odile Jacob, 2003, p.77

conseiller placier consacre la moitié de son temps à démarcher les entreprises pour rechercher l'adéquation entre les besoins économiques et les aspirations des futurs apprentis. Il se définit en tant que médiateur entre l'élève et l'entreprise et il doit faire face à la concurrence privée. La recherche d'adaptation de l'élève est renforcée par une primauté donnée à l'entreprise. Dans certaine entreprise allemande, le nombre d'apprentis atteint 20 % de l'effectif des employés. L'entreprise devient l'école des apprentis comme la « Carl Benz Schule » dans le *Länd* du *Bade Wurtemberg* qui accueille 730 apprentis par an. La formation théorique correspond alors à moins de 1/3 du temps du cursus par alternance des écoles professionnelles.

La formation des apprentis allemands s'étale sur trois ans. La première année, les apprentis apprennent les techniques de leur futur métier. La contribution de l'entreprise est réelle puisqu'un espace à l'identique de la dite entreprise est réservée aux apprentis. Dans l'esprit de l'entreprise, cet espace, au contraire d'un espace virtuel, fonctionne techniquement avec un objectif d'efficacité et de rentabilité. L'Encadrement est reconnu par un statut particulier. Les *Ausbildungsmeister*, maîtres d'apprentissage, sont secondés par des tuteurs, les *Fachausbilder*. Une rétribution de 150 D.M., supérieure à la reconnaissance d'un chef d'équipe est destinée à ces fonctions négociées entre les différentes parties du système. Travaillant dans leurs îlots de fabrication, les apprentis sont intégrés au rythme d'une arrivée pour un départ. Le roulement a pour but de faciliter l'intégration des jeunes au contact des plus anciens qui transmettent leur savoir-faire mais aussi une manière d'être.

Cette socialisation ancrée dans une démarche éducative rappelle ici l'enseignement mutuel avec les petits maîtres. Historiquement, c'est aussi l'organisation moyenâgeuse de l'apprentissage dans les rapports hiérarchiques du maître et du compagnon avec les apprentis qui fait plus appel à une formation par imprégnation qu'à une formation par la raison. Cette double entrée de l'éducation trouve d'ailleurs des enracinements culturels soulignés par les hommes politiques eux-mêmes : «... Des pionniers de la pensée tels que Voltaire, non seulement trouvèrent en Allemagne des auditoires ouverts à leurs idées, mais aussi des penseurs de la même trempe. C'est l'un d'entre eux, à savoir le grand philosophe Emmanuel Kant, qui forgea la formule : « Chez les Allemands, le génie s'épanouit davantage à la racine, chez les Français à la fleur. »⁶⁴

La formation constitue ainsi un véritable investissement par et pour les entreprises. Elles financent directement la formation mais à l'issue des études, elles embauchent des apprentis qui sont durablement formés avec une méthode organique dans l'esprit de l'entreprise.

En France, deux années sont jugées nécessaires pour la formation des apprentis. L'organisation centralisée dans les centres de formation des apprentis désresponsabilise les entreprises d'un engagement social puisque huit sur dix ne connaissent pas les démarches administratives relatives à l'apprentissage. Ce manque d'implication fait observer une difficulté à fidéliser les jeunes car un apprenti sur quatre rompt son contrat pour incompatibilité dont le non-respect des termes du contrat par l'employeur. L'entreprise est d'ailleurs à considérer comme une entreprise dans la mesure où aucun

⁶⁴ Cité par M. Helmut KOHL, *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 23.

des employés ne possède de statut de formateur même si la notion de tuteur existe. La notion de contrat est observable concrètement dans le recrutement en tant qu'apprenti lors d'un entretien de motivation qui vient en complément des orientations en amont des examens de recrutement. L'absence de nomination officielle de tuteur ne permet pas à un ouvrier précisément de se détourner de son travail pour apporter une aide. Seule la volonté de travailler ensemble, le respect des autres, pour ne pas dire un certain altruisme, préservent l'intégration des apprentis. En même temps, l'apprenti français évolue seul dans les ateliers et, au contact des ouvriers, il doit apprendre, négocier, solliciter, mériter et faire sa place dans l'entreprise. Le métier est secondaire et passe après le travail ; il n'est pas question d'amour pour la profession, mais la préoccupation se fixe sur le travail par crainte du chômage et de ne pouvoir exercer le métier même si le diplôme est reconnu sur le plan national.

Le financement de la formation est aussi un des éléments caractéristiques de la référence culturelle. Financés par les taxes d'Etat et de région au nom de la solidarité nationale, les 450 centres de formations des apprentis français s'opposent aux 2 000 écoles professionnelles allemandes financées par les entreprises. Cette situation concrétise le centralisme français dans la fonction d'éducation. Elle caractérise aussi le dualisme allemand entre l'enseignement technique avec une forte implication des entreprises, et, l'enseignement général à la charge des *Länder*.

D'autres enseignements surgissent de ces situations. Parmi eux se distinguent des effets secondaires contradictoires dans chacun des systèmes. La situation contractuelle de départ dans le système allemand entre la fédération, les *Länder*, les syndicats, les entreprises et les élèves eux-mêmes se transforment en situation de transmission traditionnelle du savoir, circonscrite au noyau professionnel considéré. Pourtant ce principe de contrat existe au plus haut niveau de l'économie allemande puisque la banque fédérale n'est pas subordonnée aux directives du gouvernement même si elle doit soutenir son action en matière économique.

Les relations des entreprises avec leurs partenaires procèdent de cette conception, mais dans l'*Ausbildung* (formation) de leurs personnels, elles adoptent un processus d'adaptation au besoin économique et à l'esprit de l'entreprise.

A l'inverse, la situation apparaît en France, en apparence, comme un dispositif national normalisant avec une formation technique à portée générale puisque reconnue sur l'ensemble du territoire. En réalité, au-delà de l'apprentissage technique, elle est contractuelle entre les hommes tant pour l'admission en stage (la recherche du lieu de stage est à la charge des élèves), que pendant la formation avec les ouvriers. Cependant, ces activités demeurent filiales dans la mesure où 2/3 des apprentis français sont présentés par leurs parents à l'employeur et 25 % des apprentis suivent leur stage dans un milieu familial. Il est possible de constater alors que l'apprentissage est une affaire de famille avec une cessation de scolarité au niveau du BEP pour 85 % d'entre eux. Cette situation marque aussi la notion de contrat, différente de celle des Allemands, entre les Français et leur type de société.

2.3 Deux conceptions de l'éducation : la complémentarité des sciences de

l'éducation et de la pédagogie

Le centralisme français influe-t-il sur la manière d'aborder et de traiter les questions relatives à l'éducation ? Rémi Hess l'affirme dans sa présentation des Sciences de l'Education : « Sur le plan de l'exportation des productions, le nombre d'auteurs français traduits en langue étrangère est encore faible. On peut le chiffrer à 5 % du corps des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation. Cela s'explique par le fait que, trop souvent, les chercheurs français, même lorsqu'ils ont des perspectives passionnantes, n'abordent leur objet que sous un angle toujours très étroit et hexagonal. »⁶⁵

Dans une comparaison entre la France et l'Allemagne, R. Hess veut montrer que les différenciations entre les positions présentées ne constituent pas un système classificatoire plus ou moins formel mais que la différenciation découle de paradigmes différents.

Tout d'abord, il note que les sciences de l'éducation en France ne sont que trentenaires et qu'elles existent depuis près de deux siècles en Allemagne. Les caractéristiques des sciences de l'éducation fondées sur l'interdisciplinarité et l'approche multiréférentielle sont confirmées par Gaston Mialaret et Jürgen Schriewer.⁶⁶ Les sciences de l'éducation n'ont pas vraiment de spécificités en tant que science, mais plusieurs sciences traitent de l'éducation : la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc....

En Allemagne, au début du XIX^e siècle, Schleiermacher, collaborateur de Humbolt influence la pédagogie humaniste par sa compréhension de l'herméneutique. Ses travaux participent à reconnaître la subjectivité individuelle. Il place le sujet qui comprend ou ne comprend pas au centre de sa recherche, car ce n'est pas la compréhension, mais l'incompréhension des autres qui semblent être pour lui le « bon objet. »

Après avoir averti le lecteur de l'aspect délicat de contextualisation, R. Hess montre la pertinence de l'exercice de traduction en tant que confrontation à la pensée de l'autre. Il compare les mots *Erziehung* et *Pädagogik* avec éducation et pédagogie. L'analogie est trompeuse, la signification est simplement inversée. Il faut comprendre dans le mot *Pädagogik* la définition de l'éducation à la Française qui englobe les activités scolaires, celle dans la famille et dans la vie sociale. La pédagogie trouve une compréhension similaire à *Erziehung* qui restreint sa portée aux activités scolaires.

R. Hess cite ensuite le professeur allemand de Sciences de l'éducation, Christoph Wulf, qui cherche à faire l'histoire des problématiques de sa discipline. Il dégage trois paradigmes constitutifs des sciences de l'éducation, de la pédagogie et de la formation en Allemagne au XX^e siècle :

⁶⁵ HESS (R.).- *Des Sciences de l'Education*, Paris, Economica, col. Anthropos, 1997, p. 29.

⁶⁶ MIALARET (G.). – *Les Sciences de l'Education*, Paris, P.U.F., 1993, 6^e édition corrigée, p. 95 à p. 100. SCHRIEWER (J.) et KELNER (K.). – « Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland » *L'éducation comparée, Revue française de pédagogie*, INRP, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, p. 186.

- Le courant « humaniste », celui qui fonde sa recherche et son enseignement sur les sciences humaines, (La philosophie étant entendue comme l'une de ces sciences).
- Le courant empirique.
- Le courant de la théorie critique.

En Allemagne, la dynamique créée par les controverses entre les trois courants des sciences de l'éducation reflète la discussion entre trois postures méthodologiques : l'herméneutique, le rationalisme critique et la théorie critique. R. Hess décrit enfin le « Savoir pédagogique » de Wulf comme fédérateur des paradigmes des sciences de l'éducation allemandes.

Dans cette présentation, aucun tableau de comparaison n'est possible entre la France et l'Allemagne. Les intentions sont supposées similaires et l'organisation des sciences de l'éducation livre du sens quant à la considération portée à leur utilisation.

En France, elles sont jeunes et cherchent à s'affirmer. La rationalisation et le positivisme ont opposé les sociologies française et allemande à leur origine. Durkheim a été opposé à Weber qui est le fondateur de la sociologie compréhensive. Comme peuvent l'être les sociologues allemands, il est souvent considéré en tant que philosophe. Les sciences de l'éducation française sont teintées par une approche pédagogisante pour instruire plutôt qu'éduquer. Accepter la pluralité des approches de l'éducation rend compte de sa complexité dans « un objet très précis : l'étude des situations et des faits d'éducation. »⁶⁷ Paradoxalement cette diversité signifie une intention d'esprit convergente des disciplines dans l'éducation de l'individu par agrégation ce qui correspond à sa conception dans la nation.

Les sciences de l'éducation allemandes constituent une discipline scientifique autonome avec ses concepts spécifiques et ses méthodes. Elles caractérisent l'unité, la globalité ou la totalité et en même temps elles apparaissent isolées dans un corps de disciplines sectorisées et indépendantes ; ce qui fait dire à J. Schriewer dans sa redéfinition du statut de la pédagogie : « Si la Pädagogik décide de se constituer comme science de l'éducation, ceci ne peut pas se produire autrement que comme faculté interdisciplinaire (ou mieux transdisciplinaire). »⁶⁸ Enfin, elles ne rendent pas compte des effets de la *Bildung* dont nous parlerons plus loin.

2.4 Des activités de convergences

La différence entre les sciences de l'éducation des deux pays est à l'image des différences dans l'évolution des systèmes éducatifs. La traçabilité de l'éducation dans l'histoire par Jean Vial montre l'évolution de l'humanisme qui, à partir d'une approche globale, s'est transformée en humanisme matérialiste. L'humanisme de l'antiquité est devenu humanisme chrétien, puis humanisme technique. Ce parcours historique, pour autant qu'il soit nécessaire dans la compréhension contemporaine, ne rend pas compte

⁶⁷ MIALARET (G.), op. cit. p. 95.

⁶⁸ SCHRIEWER (J.) et KELNER (K.), op. cit. p. 186.

de la dualité persistante entre les deux pays qui, dans une certaine concurrence, s'opposent mais aussi se dynamisent dans la construction d'un monde meilleur. Les différences entre la France et l'Allemagne n'apparaissent pas fondamentales. En France, nous trouvons aussi trois pôles d'organisation : l'enseignement général, l'enseignement technique et l'apprentissage. La notion de promotion sociale en Allemagne semble prédominante au regard de l'adaptation sociale allemande. Le cloisonnement entre les filières allemandes n'autorise pas les passerelles et fait persister le dualisme entre université et école technique supérieure (*Fachhochschule*). Les *Fachhochschulen*, qui ne requièrent pas le baccalauréat, cherchent d'ailleurs à acquérir la dignité académique tout en continuant à mettre l'accent sur leur profond rapport à la pratique.⁶⁹

Cette dichotomie apparaît avec d'autres caractéristiques dans l'apprentissage. La formation (*Ausbildung*) des apprentis trouve des repères communs ; les élèves sont qualifiés « d'échec scolaire » (en enseignement général), et, ils devront cependant s'insérer dans la société. Dans son reportage ayant pour thème « l'apprentissage comme moyen d'insertion », la production télévisuelle de « la Sept-Arte » montre cette préoccupation dans tous les pays d'Europe. La réalisatrice d'une émission de télévision, Ariel Camacho propose à la comparaison, à partir de témoignages, les éléments relatifs à l'apprentissage en France et *die duale Berufsschule* en Allemagne. La compréhension de ces éléments montre des approches nuancées de la formation qui sont consécutives, pour une part, à la référence du rapport au savoir que chacun se fait.

Enfin, en Allemagne se pose la question paradoxale, à terme, du maintien de l'effort de formation dans une pénurie économique sachant que leur survie dans l'organisation actuelle passe par ce consentement financier. Les partenaires de la formation en Allemagne regardent donc de près les montages financiers de la formation en France, sous forme de subventions, dans la mesure où la première paraît précaire si l'on considère sa dépendance avec l'évolution économique du pays et des entreprises partenaires.

Après l'importation des méthodes de formation allemandes par les Français, il y a là un retour des choses possibles avec l'importation des méthodes de financement françaises dans le système de formation des apprentis allemands. Ce constat n'est pas à considérer comme une anecdote dans un dispositif européen plus général qui porte attention à l'éducation.

Le programme Leonardo prédispose aux échanges et à la mobilité des apprentis qui feront circuler avec eux leurs méthodes et leurs techniques, mais aussi leur manière d'être qui évoluera par comparaison avec leur propre référentiel.

Le système Socrates assure une fonction identique pour l'enseignement général. Sur le plan politique, le traité de Maastricht précise le cadre d'intervention de la communauté concernant les contenus et l'organisation générale des systèmes éducatifs (article 126), et la formation professionnelle (article 127).

Ces dispositifs permettent une possibilité de collaboration entre les nations afin

⁶⁹ De CHAMPRIS (T.). – « La fin de l'université de masse », *La lettre d'Allemagne* n° 276 du 15 avril 1999. La lettre d'Allemagne est produite sur le site : www.amb-Allemagne.fr/actualités/chronique/19.htm du 30 juillet 1999.

d'assurer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales par l'éducation, la science, la culture et la communication. C'est le but de l'U.N.E.S.C.O..

Pourtant, cette présentation vue sous l'angle de la formation montre les difficultés à vaincre dès lors que les intentions sont instrumentées car les deux systèmes sont exclusifs à leur manière.

Le système français développe l'élitisme et la sélection, ce qui pourrait expliquer que le taux de chômage des jeunes soit deux fois plus important qu'en Allemagne. L'exclusion est individuelle. Le système allemand, quant à lui, génère l'élitisme de groupe et rend les jeunes gens dépendant d'un système en concurrence avec les autres. Dans ce cas, l'exclusion est collective.

L'histoire nous montre l'opposition et la concurrence entre la France et l'Allemagne. Les organisations et les systèmes socio-politiques sont les faits des hommes qui agissent sur eux-mêmes ou sur leurs générations en héritage. La réforme a répondu au traditionalisme, le romantisme au rationalisme, la revanche est une attitude des Etats Nation qui entretiennent une surenchère de leurs communautés et une sorte de faire valoir.

La connaissance des systèmes d'éducation entre la France et l'Allemagne montre donc des convergences mais aussi des différences qui constituent des obstacles à une harmonisation de ces systèmes. Aussi particuliers qu'ils soient, les systèmes éducatifs sont le reflet de l'organisation sociale et politique du pays.

Ils sont à la fois le prolongement des organisations et les instruments d'une réalisation de cette politique. A titre d'exemple en France, l'école a été mise au service de la construction de l'état (moment Napoléon), puis au service de la nation (moment Ferry), et encore au service de l'économie (moment de Gaulle). Cependant, l'adaptation aux circonstances peut à termes présenter des effets pervers ; c'est la question que pose De Champris : « On favorise aussi (en Allemagne) la création d'universités spécialisées (FH), plus petites, mieux équipées et où l'enseignement, plus pratique, jouit d'une excellente cote dans l'entreprise. De fait, les 143 FH déjà existantes enregistrent un afflux croissant. Depuis 1993, le nombre d'étudiants a augmenté de 16 000. Ces évolutions renvoient à la situation de l'enseignement supérieur français. Ne court-il pas à la catastrophe avec sa tendance toujours forte à la centralisation et à la massification, entraînant un afflux croissant d'étudiants vers des facultés engorgées et dramatiquement inadaptées et favorisant des grandes écoles qui, vivant en vase clos, ne tirent pas le système universitaire vers le haut mais, par les castes qu'elles engendrent, accentuent l'éclatement de la société ? »⁷⁰

Ainsi, les dispositifs techniques d'organisations sociales sont l'expression de deux conceptions des relations au monde de la vie qui ne sont pas toujours connues, voir avoués. La formation des apprentis français et allemands illustrent ces deux approches. Pourtant, à l'exception de quelques nuances, une certaine cohérence est assez remarquable à l'intérieur de chaque pays parmi les quelques descriptions que nous avons analysées.

⁷⁰ Cité par De CHAMPRIS (T.), op. cit.

Les dispositifs techniques et matériels apparaissent donc incompatibles tandis qu'analysés isolément, ils rendent compte d'une réalité qui ne souffre pas la discussion. Il est incontestable que les procédures d'éducation ont évolué en donnant plus de place à « l'éduqué » celui qui découvre la société dans laquelle il devra vivre. Cependant le face à face entre la société et ses lois, et l'individu, oscille entre une mise en conformité et une auto – détermination. Nous constatons, ainsi, que le système politique et ses institutions entretiennent une reproduction culturelle qui appartient au monde des adultes et qui détermine les individus. Ainsi, les deux systèmes culturels sont-ils entretenus par l'organisation de leur propre système éducatif. Comparés, ils laissent supposer une cohérence interne qui présage des références culturelles différentes que nous devons définir.

CHAPITRE 3 L'ENRACINEMENT DE LA FORMATION DANS LES NATIONS

La formation intègre plusieurs variables que les instances éducatives, politiques ou professionnelles tentent d'harmoniser. Or, Platon a mis en évidence que la cité pouvait être une image agrandie de l'individu pour développer une morale.⁷¹ Ainsi, selon lui, les différentes fonctions de la cité correspondraient alors aux diverses fonctions de l'âme : celle du travailleur manuel à la concupiscence, celle du guerrier à l'appétit irascible, celle du magistrat à la raison.

Cette unité de l'âme (de l'homme), Kant l'a affirmée dans la définition de sa conception de l'individu : « Que tout homme, partout dans le monde et en tout temps, constitue une individualité existentielle élémentaire à considérer comme fin en soi, voilà qui est devenu depuis Kant et grâce à lui une idée que l'on ne peut ignorer et dont il est admis qu'elle doit guider la conduite des hommes. »⁷²

C'est aussi précisément ce que présente la *Bundeswehr* dès lors que le concept d'*Innere Führung* conçoit l'individu en articulant trois variables : l'homme, le citoyen et le soldat.⁷³ Or, cette conception a été introduite après la deuxième guerre mondiale pour donner des orientations démocratiques à la nouvelle armée allemande. Elle est cependant lourde de signification puisqu'elle désigne implicitement la responsabilité du soldat allemand vis-à-vis de sa nation en l'imprégnant de la dimension citoyenne à l'allemande.

⁷¹ Encyclopédie Hachette, op. cit., tome 9, p. 3500.

⁷² Heinrich KANZ, op. cit. p. 813-830.

⁷³ *Livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr*, éd. par le Ministère fédéral de la défense au nom du gouvernement, distribué par *Streikräfteamt Am Wiesenpfad 49, 53340 Meckenheim, Presse – und Informationamt der Bundesregierung, Welckstrasse 11, 53105 Bonn*, 1994.

En France, « ...l'homme garde un rôle prééminent. le soldat est un citoyen au service de son pays. »⁷⁴ Dans cette perspective, le soldat est serviteur de sa nation, mais de la nation française. D'ailleurs les dispositifs politiques corroborent la démarche de former des citoyens en considérant une dimension humaine et en ajoutant une dimension professionnelle, puisque le ministre français de la jeunesse, l'éducation et de la recherche rappelle que : « notre action s'inscrit bien sûr dans le cadre des missions fondamentales de l'école : instruire, c'est-à-dire transmettre des connaissances et une culture ; éduquer, c'est-à-dire former le futur adulte et le futur citoyen dans une société démocratique ; enfin préparer la vie professionnelle. »⁷⁵

Nous pouvons observer, a priori, une sorte d'incompatibilité entre les définitions des deux types de soldat, allemand et français, qui s'inscriraient résolument dans chacune des références culturelles nationales, ce qui nous incitent à identifier les racines de la formation dans chacune des armées.

1 - L'identité nationale entre exclusion et universalisme

J.J. Rousseau met en perspective l'homme en société et il exprime ainsi les raisons qui rendent relativement incompatible la réunion entre les nations : « L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le « moi » dans l'unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout. »⁷⁶ Ainsi, Rousseau attribue à l'interventionnisme national une forme de sectarisme et une impossible universalité dès lors que pour lui : « Toute société partielle, quand elle est étroite et bien unie, s'aliène de la grande. Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu'hommes, ils ne sont rien à ses yeux. Cet inconvénient est inévitable, mais il est faible. L'essentiel est d'être bon aux gens avec qui l'on vit. Au dehors le Spartiate était ambitieux, avare, inique; mais le désintéressement, l'équité, la concorde régnaient dans ses murs. Défiez-vous de ces cosmopolites qui vont chercher loin dans leurs livres des devoirs qu'ils dédaignent de remplir autour d'eux. »⁷⁷

Les notions de temps et d'espace sont ainsi des éléments prédominants pour la compréhension des invariants lorsque les attitudes déterministes d'un empire s'affrontent aux idéaux culturels. Plus le temps s'écoule, plus le régime politique porte les germes

⁷⁴ *L'exercice du métier des armes : fondements et principes*, Etat-major de l'armée de terre française, préface du général d'armée Mercier, Chef d'Etat-major de l'armée de terre, Paris, janvier 1999, p. 13.

⁷⁵ FERRY (L.), op. cit. p. 8.

⁷⁶ ROUSSEAU (J.J.). – *Emile ou de l'éducation*, livre I.

⁷⁷ *ibid.*

d'une dictature et plus les libertés des personnes semblent compromises ou doivent s'adapter. Un schéma politique s'exprime à travers une conception. Celle-ci se traduit dans les faits par l'organisation de structure et la mise en œuvre des moyens techniques. Ils se définissent comme pertinents et efficaces tant que la finalité est encore lisible malgré la rationalité inhérente à l'action.

Dès que les membres d'un empire ne comprennent plus les raisons de leur participation au modèle qu'ils avaient imaginé et auquel ils avaient décidé d'adhérer, les explications matérielles ne suffisent plus pour agréger les aspirations des membres. Ainsi Todd prédit la désagrégation des U.S.A.⁷⁸ Carrère d'Encausse avait étudié cette dégradation envisageable avec l'U.R.S.S. dès 1979.⁷⁹ L'absence ou l'altération du mécanisme social décrit par Crosier et Friedberg en fournit quelques explications.⁸⁰

La notion d'espace procure les mêmes revers à l'envahisseur. La mise sous tutelle par assimilation des différentes cultures ne peut pas se concevoir par les victimes des intentions impérialistes. L'époque hitlérienne illustre cette élimination des races au nom de la race dite supérieure qui nécessite une extension territoriale que les nazis justifient comme un espace vital.⁸¹

Ces dispositions particulières montrent aussi la prééminence de l'aspect culturel puisque les caractéristiques dominantes d'un empire se matérialisent par la conquête de territoire tandis que l'étendue des dominations culturelles est transfrontalière et peuvent se décrire à partir de la notion des diasporas ou de l'identité ethnique.

Dans le langage courant, une ethnie désigne un groupe humain qui présente des spécificités culturelles (religion, langue), physiologiques etc... Etymologiquement, le sens de nation regroupe celui de l'ethnie : elle désigne une communauté humaine dont les membres ont la même origine. Mais dans son acception moderne, une nation implique l'existence d'un Etat souverain ; ainsi, les pays membres de l'O.N.U. ne sont pas des ethnies mais des Etats indépendants et définis territorialement.

Chaque année une trentaine d'Etats est confrontée à des soulèvements violents. Ils peuvent se décrire comme séparatistes lorsqu'ils présentent une dimension nationaliste qui est très souvent nourrie par une référence culturelle. On assiste ainsi à une ethnisation des Etats développée par Valade de Paris 5 qui génère une multiplication des « conflits identitaires. »⁸²

Thual a conçu un outil conceptuel : le « conflit identitaire », qui exprime implicitement

⁷⁸ TODD (E.). – *Après l'empire, essai sur la décomposition du système américain*, Paris, Gallimard, 2002, 233 p.

⁷⁹ CARRERE D'ENCAUSSE (E.). – *L'empire éclaté : la révolte des nations de l'U.R.S.S.*, Paris, Flammarion, 1979, 320 p.

⁸⁰ CROSIER (M.) et FRIEDBERG (E.). – *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

⁸¹ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Presse Universitaire du Septentrion, 1997, 234 p.

⁸² THUAL (F.). – « Les conflits identitaires » *Revue Sciences Humaines*, n° 61, Mai 1996, pp. 26 à 29.

la défense de l'identité :

- Dans un conflit identitaire, un groupe agit non seulement au nom de la défense de son identité, mais aussi avec la certitude qu'il est menacé de disparition ou de domination. En d'autres termes, un conflit identitaire peut se produire dès lors qu'un groupe humain est convaincu de l'existence d'une menace, plus ou moins réelle, susceptible de porter atteinte à son existence et à ses spécificités ethniques : sa langue, sa religion, son histoire...
- Le conflit identitaire se caractérise par la mobilisation complète de la société à laquelle il donne lieu, notamment par le truchement des médias.
- Enfin, les conflits identitaires donnent lieu à des processus de (re)construction de l'identité ethnique du groupe, à partir notamment d'une réécriture de l'histoire.

Les accidents de l'histoire ne manquent pas pour servir d'exemples à ces conceptions de conflits identitaires. Ainsi, les individus peuvent se trouver confrontés à la gestion de leur propre identité individuelle, dans la définition de H. Hannoun, face au protectionnisme d'une identité collective.

Le cas des *Asylanten* (réfugiés), en Allemagne, est significatif. Les dispositions juridiques allemandes leur accordent un statut d'étranger alors qu'ils sont installés durablement sur le territoire, certes ils sont allemands mais identifiés « Etrangers. » En même temps, les *Aussiedler* (colons allemands « à l'étranger »), installés dans les régions des pays de l'Est sont considérés comme Allemands. Cependant, ils ne maîtrisent pas la langue allemande et ils sont imprégnés de la culture de leur pays d'accueil depuis plusieurs générations.

Par ailleurs, les *Übersiedler* (Allemands de l'Est), ont constitué un pays légitime aux yeux des organisations internationales par le « traité fondamental » signé par la R.D.A. et la R.F.A. en 1972, consacrant la division de l'Allemagne en deux Etats souverains. Bien qu'appartenant à un autre Etat, les *Übersiedler* n'ont pas cessé d'être des Allemands reconnus dans la récente Loi fondamentale par l'article 116 : « Sauf réglementation législative contraire, est Allemand au sens de la présente loi fondamentale, quiconque possède la nationalité allemande ou a été admis sur le territoire du Reich allemand tel qu'il existait au 31 décembre 1937, en qualité de réfugié ou d'expulsé appartenant au peuple allemand ou de conjoint ou de descendant de ces derniers. »

Cette présentation des particularités et des tentatives hégémoniques, qui visent à l'universalité, amplifie les différences entre deux nations : la France et l'Allemagne, et cela malgré la recherche de critères identitaires tels que le droit du sang et le droit de la terre. Les intentions politiques en matière de démocratie sont donc confrontées à la réalité sociale malgré des références solidement conceptualisées telles que celle de Kant dans sa définition des Lumières : « Les Lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son propre entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. Sapere aude! Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des Lumières. »⁸³

La construction de l'identité par exclusion mais aussi l'aspiration à un humanisme universel, via l'Europe, les instances supranationales, le TPI, par exemples, imposent un regard approfondi sur la définition du concept de la nation, et, l'idée que chaque pays s'en fait doit éclairer les contrariétés de la construction d'une défense européenne opératoire.

2 - Deux idées de la nation : volontarisme et organicisme

Si les notions de nations s'affirment dès le XV^e siècle, c'est au XIX^e siècle que les débats opposent principalement les penseurs français et allemands.⁸⁴ Les premiers puisent dans la philosophie des Lumières et l'histoire révolutionnaire française pour définir la nation en termes politiques et universalistes. Les seconds, en réaction aux premiers, mettent l'accent sur les particularismes culturels et le rôle de la langue.

Johann Herder (1744-1803), philosophe, théologien et linguiste allemand, développe une conception organique de la nation. Il considère que la nation n'est pas une idée abstraite, elle est avant tout une communauté d'hommes ayant le même sang et partageant la même culture : le peuple (*Volk*). Outre la religion et les distinctions de race, la langue constitue l'élément primordial de la culture.⁸⁵ Le romantisme et le lien avec la nature participent au développement de cette approche.

Madame de Staël en formule les origines : « le nom de romantique a été introduit nouvellement en Allemagne pour désigner la poésie dont les chants des troubadours ont été l'origine, celle qui est née de la chevalerie et du christianisme. »⁸⁶ Implicitement, madame de Staël renvoie au mysticisme rhénan développé par Johannes Eckhart dit Maître Eckhart (XIII^e siècle). Dominicain et philosophe, il développe l'idée que « le grand besoin de l'homme est que son âme soit unie à Dieu. » Il en résulte que chaque individu ne peut trouver des réponses de l'existence qu'au fond de lui-même. Ainsi, il s'agirait de s'enfoncer en soi-même pour rechercher la trace du moi profond, et ce en dehors des chemins du langage. Les philosophes seraient impuissants à suivre cette route car ils répugneraient à abandonner leurs certitudes pour tenter l'aventure de la connaissance, en d'autres termes à quitter la raison pour le cœur.

Or, selon madame de Staël l'approche des penseurs allemands renforçait cette approche puisqu'elle observe que : « la philosophie des Anglais est dirigée vers les résultats avantageux au bien-être de l'humanité. Les Allemands s'occupent de la vérité pour elle-même, sans penser au parti que les hommes peuvent en tirer. »⁸⁷ Dans cette perspective, les effets contemporains du mysticisme rhénan pouvaient être observés par

⁸³ Heinrich KANZ, op. cit.

⁸⁴ GIRARDET (R.). – *Nationalismes et nation*, Editions Complexe, 1996, 167 p.

⁸⁵ Madame de STAËL, op. cit. p. 45.

⁸⁶ id. p. 211.

⁸⁷ Id. p. 165.

Madame de Staël ce qui lui faisait dire que : « le génie, pourvu qu'il respecte la religion et la morale, doit aller aussi loin qu'il veut : c'est l'empire de la pensée qu'il agrandit. »⁸⁸

Confronté à la réalité, l'impossibilité de résoudre une forme de compréhension de l'existence a facilité le développement d'un mythe : celui de rechercher à l'intérieur de soi la solution suprême, ce qui récuse toute forme de puissance supérieure. Durkheim en donne une explication : « Pour s'expliquer à elle-même la poussée d'énergie qu'elle sentait en elle et qui repoussait impérieusement tout obstacle et toute gêne, l'Allemagne s'est forgé un mythe qui est allé de plus en plus en se développant, en se compliquant et en se systématisant. Pour justifier son besoin d'être souveraine, elle s'est naturellement attribué toutes les supériorités ; puis, pour rendre intelligible cette supériorité universelle, elle lui a cherché des causes dans la race, dans l'histoire, dans la légende. Ainsi est née cette mythologie pangermaniste, aux formes variées, tantôt poétiques et tantôt savantes, qui fait de l'Allemagne la plus haute incarnation terrestre de la puissance divine. Mais ces conceptions, parfois délirantes, ne se sont pas constituées d'elles-mêmes, on ne sait comment ni pourquoi : elles ne font que traduire un fait d'ordre vital. Voilà pourquoi nous avons pu dire que, malgré son allure abstraite, la notion de l'État, qui est à la base de la doctrine de Treitschke, recouvre un sentiment concret et vivant : ce qui en est l'âme, c'est une certaine attitude de la volonté. Sans doute, le mythe, à mesure qu'il s'est formé, est venu confirmer et renforcer la tendance qui l'avait suscité ; mais si l'on veut le comprendre, il ne faut pas s'arrêter à la lettre des formules qui l'expriment. Il faut atteindre l'état même qui en est la cause. »⁸⁹

Cet enferment exprime une conception ethnolinguistique et culturelle de la nation (ou *Kulturnation*) développée par Fichte dans ses Discours à la nation allemande : « ...Quiconque croit à l'immobilité, à la régression et à l'éternel retour, ou installe une nature sans vie à la direction du gouvernement du monde, celui-là, où qu'il soit né et quelle que soit sa langue, n'est pas Allemand et est un étranger pour nous, et il faut souhaiter qu'au plus tôt il se sépare de nous totalement. [...] »⁹⁰

Nous avons ici les ingrédients de la philosophie de Fichte : vers la liberté par l'Etat social et la Nation éducatrice. Selon Fichte, très influencé au début par la révolution française, la liberté de l'homme et la paix sont les buts à rechercher. Il articule donc la morale et le droit. La morale a pour but l'unité spirituelle des consciences alors que le droit permet d'individualiser l'Homme dans la communauté, puisque l'individu isolé est sans réalité, sa bonne volonté ne peut s'exprimer qu'au sein d'une communauté organisée.

Cette communauté devrait donc être organisée de telle façon que le contrat social soit affirmer d'une part pour déterminer les droits individuels accordés à chacun, et d'autre

⁸⁸ Id. p. 166.

⁸⁹ Edition électronique réalisée par Bertrand Gibier, bénévole, professeur de philosophie au Lycée de Montreuil-sur-Mer (dans le Pas-de-Calais) à partir de l'article d'Émile Durkheim (1915), « L'Allemagne au-dessus de tout (1915) », *La mentalité allemande et la guerre*, Paris, ARMAND COLIN, (collection « Études et documents sur la guerre »), 1915, Reproduction : *La mentalité allemande et la guerre*, Armand Colin (collection « L'Ancien et le Nouveau »), 1991, 102 pp.

⁹⁰ GIRARDET (R.). – « Nation, Langue et spiritualité, » *Nationalismes et nation*, Editions Complexe, 1996, p. 118.

part de créer la contrainte nécessaire à la cohésion sociale, la contrainte de l'Etat.

Cette construction contractuelle qui est initialement une démarche consentie s'impose en réalité aux générations suivantes inscrites dans le peuple dans la mesure où c'est l'état qui présente une référence suprême. Cette approche marginalise ainsi tout individu qui ne serait pas dans la lignée généalogique de ce peuple.

Fichte l'affirme : « Dans la nation qui, jusqu'à aujourd'hui, se nomme le peuple par excellence, autrement dit le peuple allemand, quelque chose d'originel s'est manifesté à l'époque moderne, du moins jusqu'à maintenant, une force productrice du nouveau s'y est affirmée ; désormais, grâce à une philosophie devenue transparente à elle-même, cette nation disposera enfin du miroir dans lequel elle se forgera une conception claire de ce qu'elle fut jusqu'ici par nature, sans en avoir véritablement conscience, et à quoi elle était destinée par cette nature ; et invitation lui est faite de se rendre elle-même entièrement, grâce à cette conception claire et avec un art réfléchi autant que libre, telle qu'elle doit être, de renouveler le pacte et de boucler un tel cercle. »⁹¹

De ce fait, l'Etat peut être un tout fermé dans lequel l'individualité est absorbée. Selon madame de Staël, cette disposition présente des vertus qui s'installent dans la durée et qui permet donc une stabilité sociale que d'autres approches ne développent pas puisque : « un homme peut faire marcher ensemble des éléments opposés, mais à sa mort ils se séparent. »⁹² Et ceci se comprend, toujours selon madame de Staël, puisque : « en France, il y a un plus grand nombre de gens d'esprit, et un moins grand nombre de penseurs. En France, on étudie les hommes ; en Allemagne, les livres. »⁹³

Nous sommes là en présence de la dualité entre le sentiment et la raison. Jean Cot apporte un éclairage sur les conséquences d'une organisation sociale dominée par la notion de sentiment d'appartenance.⁹⁴ Partant du postulat fondamental selon lequel « la guerre n'est pas « inscrite dans les gènes de l'humanité », l'auteur entend reprendre à la racine l'incontournable et plus que jamais dramatique débat sur la guerre et la paix, à un moment où l'Europe avec la guerre contre la Serbie vient de connaître sa première guerre depuis 1945. Il s'en prend au mythe de Clausewitz, le grand théoricien de la guerre considérée comme « consubstantielle à la politique » en rejoignant Raymond Aron - et d'autres - pour considérer le général prussien et son livre *De la guerre* comme un « dangereux . » Car « la guerre inter ou intra-étatique n'est pas une fatalité mais un mode aberrant de résolution de tensions existantes et inévitables... »

Puis s'appuyant sur *Mars ou la guerre jugée* d'Alain, Cot en retient une idée cruciale : *Si la masse des citoyens n'exerce pas une pression continue et fortement orientée contre la préparation à la guerre et contre l'idée même de la guerre, la guerre s'organisera*

⁹¹ Id. p. 119.

⁹² Madame de STAËL, op. cit. p. 129. Dans cette édition, madame de STAËL informe que ce passage a été supprimé par la censure.

⁹³ id. p. 117.

⁹⁴ COT (J.), op. cit.

d'elle-même (Alain, *Mars ou la guerre jugée*, "Propos 28 : De la frivolité", Gallimard, Paris, 1995, p.108), anticipant ainsi le rôle central de la société civile internationale pour imposer la paix...

A une Nation organique et naturelle telle que la conçoit Fichte, Ernest Renan (1823-1892) oppose une conception élective de la nation qui naît du rassemblement volontaire des individus. Sous le titre *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Renan expose sa conception en 1882.⁹⁵ Inspirée de la volonté de contester l'annexion de l'Alsace-Lorraine par le nouvel empire allemand (1870), elle s'inscrit en réaction contre celle de Herder et de Fichte. Renan définit l'existence de la nation comme un plébiscite de tous les jours. Une nation possède alors une âme, un principe spirituel : « c'est l'aboutissement d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements ; avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent, avoir fait de grandes choses ensemble, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. »⁹⁶ Renan pose comme critères de l'appartenance nationale « le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. »⁹⁷

Selon lui, « l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours. » Dans cette référence, la situation contractuelle n'est pas figée par des impératifs qui se posent comme des diktats à reproduire. Ce type de nation fait appel à l'intelligence des individus et à leur singularité. Elle vise aux mêmes buts que ceux de Fichte : la liberté individuelle et la paix. Cependant, les conceptions de réalisation sont divergentes puisque pour Fichte, in fine, la paix s'obtient contre les autres dans la mesure où « collectivement, ils (tous ceux qui acceptent d'être de second ordre) sont exclus du peuple originel, et ils sont pour lui des étrangers. »⁹⁸ Renan, quant à lui, pense que la paix s'obtient avec les autres, dans une approche cosmopolite et une démarche volontariste : « une nation n'a jamais un véritable intérêt à s'annexer ou à retenir un pays malgré lui. »⁹⁹

Tönnies a marqué cette dualité en comparant la société (*Gesellschaft*) et la communauté (*Gemeinschaft*).¹⁰⁰ Plus profondément, la pensée de la nation se fonde dans un choix de nature philosophique ; la nation à l'allemande rejoint une conception selon laquelle l'homme est fortement conditionné, sinon déterminé, par son appartenance à un groupe, qu'il soit défini en termes de race ou de culture. La nation à la française insiste sur la liberté que garde l'individu dans la maîtrise de son destin, malgré son insertion dans une société particulière.

⁹⁵ GIRARDET (R.), op. Cit. p. 137.

⁹⁶ Dossier : « Nations et nationalismes », *Revue Sciences humaines*, n° 61, mai 1996, p. 20.

⁹⁷ GIRARDET (R.), op. cit., p. 137.

⁹⁸ Id. p. 118.

⁹⁹ Id. p. 138.

¹⁰⁰ ARON (R.). – *La sociologie allemande contemporaine*, Paris, quadrige / P.U.F., 1981, 4^e éd., p. 17.

Rousseau avait déjà mis en évidence cette distinction quand il indique que « l'homme naturel est tout pour lui; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. »¹⁰¹

Il en résulte que cette distinction est en réalité une opposition entre deux conceptions d'une construction sociale qui sont une extrapolation de la relation que l'homme entretient individuellement avec son environnement.

Ces deux conceptions sont largement détaillées par Dominique Schnapper.¹⁰² Elle montre l'opposition entre ces deux conceptions que nous avons observées concrètement. Le dualisme, quels que soient les auteurs, se décrit dans une succession de contraires entre le volontarisme et le naturalisme, le rationalisme et les forces de l'inconscient, le peuple des citoyens et le peuple des ancêtres, la volonté politique et la nature organique, la nation élective et la nation ethnique, la nation contrat et la nation génie, la nation comme cadre de l'émancipation de l'individu et la nation comme individu collectif, les lumières et le romantisme, la liberté et le déterminisme.¹⁰³

Ces contraires expriment les différences entre ces deux conceptions d'organisations sociales qui caractérisent d'une part le républicanisme français et d'autre part le nationalisme allemand. Le premier développe la notion d'un contrat qui accepte l'imperfection, le droit à l'erreur et une remise en question de tout les instants ; le second reflète un contrat forcé par nature dont le modèle perfectionné sert de miroir. Dans le deuxième cas, les impuretés et les apories ne se conçoivent pas : l'exemple du nazisme pendant la deuxième guerre mondiale et la notion d'une race pure qui enrachine l'intolérance traduisent les tendances communautaires du national-socialisme toujours à l'œuvre dès lors que les organisations sociales s'appuient sur une référence ethnique.

Pour sortir de ce dualisme, Jean Cot fait appel à Kant et au concept de la paix perpétuelle.¹⁰⁴ Ce concept est étudié dans un cours sur le thème de la paix, par Jacqueline Morne, professeur de philosophie.¹⁰⁵ Elle présente une introduction à la paix perpétuelle selon Kant organisée autour de trois articles :

- Seul un système « républicain » rend la guerre improbable car c'est un système qui exige le consentement des citoyens, et ces derniers préféreront la paix et la sécurité

¹⁰¹ ROUSSEAU (J.J.). – *Emile ou De l'éducation*, Livre I.

¹⁰² SCHNAPPER (D.). – *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 1991, 367 p..

¹⁰³ id. p. 48.

¹⁰⁴ COT (J.), op. cit. 96 p.

¹⁰⁵ mise en ligne le 9 mai 2002, Édition utilisée : Kant, *Vers la paix perpétuelle*, trad. J.-F. Poirier et F. Proust, GF-Flammarion, 1991.

au conflit.

- Une « alliance des peuples » est nécessaire au niveau international, c'est-à-dire une confédération d'États qui garantisse la sécurité de chacun de ses membres et dispose du pouvoir d'imposer la paix aux souverains qui voudraient agrandir leur puissance.
- Un « droit cosmopolitique » qui préserve le droit des étrangers doit être institué, sinon les États pourront interpréter la présence d'étrangers sur leur sol comme un acte d'hostilité. Kant défend donc l'idée d'une « citoyenneté mondiale » : un individu possède des droits indépendamment de son appartenance à tel ou tel État.

3 - L'éducation, outil de l'Etat-nation

Parmi les instruments à la disposition des États pour perpétuer le système social inspiré par la conception de la nation l'éducation est assurément le moyen le plus puissant. Ainsi, il est incontestable d'observer la réalité de l'éducation « primaire et familiale » qui privilégie l'option filiale. La fonction de l'éducation apparaît alors évidente. Elle devra rendre progressivement autonome les individus en les extirpant de leur carcan filial.

On peut comprendre que les deux modèles sociaux que nous présentons génèrent deux formes d'éducation. Le type politique organique communautaire concevra un modèle d'éducation qui visera une intégration par le bas, par la vie, par l'organique. Le type politique républicain individualiste concevra un modèle d'éducation par le haut, les yeux fixés sur le drapeau français et sur les idéaux qui fondent la République.

Pour le premier type, les structures politiques valident ce mouvement du bas vers le haut qui privilégie l'œuvre éducatrice de la nature. La nation à l'allemande s'est constituée avant la structure politique – l'Etat – qui gère la dite nation. La constitution des *Länder* et l'agrégation des uns avec les autres précèdent l'existence de l'organe politique qui se charge, au mieux, de compenser leurs déséquilibres. Le préambule de La loi fondamentale présente une de ces caractéristiques en précisant : « Conscient de sa responsabilité devant Dieu et devant les hommes, animé de la volonté de servir la paix dans le monde en qualité de membre égal en droits en Europe unie, le peuple allemand s'est donné la présente Loi fondamentale en vertu de son pouvoir constituant. » Dans cette présentation le peuple allemand a donc bien précédé la Loi. La tradition est alors la reproduction du passé par filiation mais le savoir est considéré comme émergent à partir d'une expérience vécue.

Dans le deuxième cas, celui de la France, l'éducation est plus orientée vers un idéal à atteindre. Il s'agit alors de transmettre à chacun les moyens et en particulier le savoir pour qu'il puisse répondre à l'attente sociale et politique : une responsabilité individuelle dans sa contribution au maintien de la vie républicaine. Dans cette considération de la nation, l'organisation sociale est un plébiscite de tous les jours. Loin d'être figée, cette conception connaît des évolutions dans la mesure où chaque génération mais aussi chacun dans sa vie quotidienne participe au maintien d'un monde meilleur. C'est en réalité le degré de socialisation atteint par l'activité des citoyens qui détermine la nation dans une visée idéale sans jamais pouvoir l'atteindre. Dans son discours » qu'est-ce

qu'une nation ? », Renan mentionne : « Les volontés humaines changent ; mais qu'est-ce qui ne change pas ici bas ? Les nations ne sont pas quelque chose d'éternel. Elles ont commencé, elles finiront. La confédération européenne, probablement, les remplacera. »

106

Chacun des Etats se conforme à une démarche éducative qui répond au mieux à ses attentes politiques et à la concrétisation du concept de la nation qu'il entend promouvoir. Si en Allemagne, les écoles militaires sont implantées dans les régions, c'est en quelque sorte la traduction d'une absence de centralisme dans les orientations éducatives. L'éducation de fait en fort contact avec les réalités et le fait qu'il n'y ait pas de ministère central de l'éducation n'entrave en rien l'efficacité des organismes éducatifs qui sont du ressort des *Länder*. Cela permet aussi de faire appel au sentiment marqué comme nous l'avons vu par une place prépondérante à la religion. La personne en tant que valeur absolue à respecter est à considérer alors dans la construction éducative qu'elle peut se donner par l'intérieur. Ainsi, en tant qu'adulte, elle devra se conformer au système culturel naturel dans lequel elle a grandi.

En France, il s'agit d'extirper les élèves de leur enclavement régional de développer la capacité de raisonnement. La notion d'égalité pouvant être perturbée par des déséquilibres régionaux, la centralisation de la formation est très fortes et vient d'en haut. Cette situation est pour le moins paradoxale puisque la centralisation de l'éducation ne laisse pas de place à l'individualisation, mais c'est précisément pour que chaque membre de la nation puisse agir librement en toute responsabilité reconnue individuelle. Les libertés individuelles sont une conséquence de la révolution et de la mise en place d'un Etat républicain qui réunit un ensemble de citoyens. On sollicite les responsabilités essentiellement individuelles. Chaque Français exerce des droits caractéristiques fondés sur la reconnaissance de l'individu comme valeur absolue dans l'exercice de responsabilité d'adulte.

Des dispositions politiques et législatives préservent ces organisations éducatives. La notion de peuple mentionnée dans la Constitution française et dans la Loi fondamentale revêtent une signification spécifique. La confusion entre le peuple et la nation est une conséquence d'un régime qui repose sur le droit du sang. Le peuple à l'allemande se définit ainsi au sens ethnico-culturel. L'approche cosmopolite ne peut être un critère d'appartenance au peuple (le *Volk*.) D'ailleurs tous les Allemands ne vivent pas nécessairement en Allemagne. Il n'y a donc pas nécessairement de lien entre le sol allemand et la nationalité allemande. Cependant, des dispositions nouvelles ont été adoptées en 1999. Le droit allemand de la nationalité a été réformé par le gouvernement fédéral et adopté à une large majorité par le Bundestag (7 mai 1999) et le Bundesrat (21 mai 1999). Cette réforme qui vise à intégrer les citoyens étrangers devrait permettre de réaliser l'un des grands objectifs de la politique allemande, à savoir sauvegarder et assurer la paix sociale et intérieure en Allemagne.

La lecture de la Constitution française propose une autre définition du peuple. Dans le sillon de Renan, chacun peut devenir français par son engagement volontaire dans une conception de la vie qui contribue à la construction de la nation. La situation est

¹⁰⁶ GIRARDET (R.), op. cit. p. 139.

contractuelle entre la nation évolutive et le prétendant à la nationalité française. Les prétendants s'engagent aussi en tant que citoyens de la nation française dans la mesure où l'Etat précède la nation. La citoyenneté se confond alors avec la nationalité à la française. Ainsi, la nation à la française s'inscrit dans un référentiel culturel qui constitue un héritage en soi mais qui signifie aussi que la nationalité française ne se lègue pas de génération en génération ou dans une filiation génétique ou pas seulement. En effet, la culture française se nourrit de micro révolutions permanentes par la contribution de chacun des français. Comme le précise Renan, c'est donc une conquête et un plébiscite de tous les jours.

Les structures de l'apprentissage professionnel relatives aux deux pays sont encore des exemples d'application des deux conceptions de la nation. Il est possible de les qualifier d'« ouvertes » pour la France et de « fermées » pour l'Allemagne.

Pour l'apprentissage français, nous avons vu l'existence d'une activité générale qui domine la formation y compris dans la dimension technique. La responsabilité de l'apprenti est réelle jusqu'à l'embauche professionnelle, en post-formation. Le changement d'entreprise n'est pas un obstacle à l'exercice de la profession, au contraire, elle peut constituer une expérience qui est appréciée par les employeurs. La gestion des compétences professionnelles devient une activité élitiste qui facilite le « faire valoir. » Ce dispositif de fonctionnement de la société française pénalise les personnes démunies d'ambition et peut-être de prétentions face aux « requins » du marché du travail. Les délaissés ou les « laissés pour compte » peuvent compter alors sur un Etat providence.

La formation apparaît souvent étrange aux apprentis tellement la théorie est généralisée afin de permettre la mobilité contractuelle des apprentis français. L'organisation de la formation proprement dite est elle-même contractuelle ce qui présente des effets pervers dont le repliement dans le clan familial pour réussir les concours monnayables sur le plan national. La notion de limites géographiques ne présente aucune entrave en France pour la valorisation des acquis reconnue par la loi qui, en particulier, oblige les entreprises à consacrer une partie de leur budget dans la formation continue. La possibilité de rejoindre un cursus d'enseignement général à partir d'une formation technique démontre encore cette notion d'ouverture que la nation française offre à tous ceux qui souhaitent partager ce qui est appelé l'idéal républicain.

En Allemagne, la formation des apprentis est organique puisqu'elle se fonde sur des capacités de formation en entreprise. La « Ausbildung » confond la formation technique et la formation à la culture d'entreprise, caractéristique d'une politique économique et d'une organisation sociale spécifique. Le choix précoce des filières évite une acculturation des candidats au travail et les rend concurrents avec les autres entreprises. Cette disposition est l'expression de la *kulturnation* à l'échelle de l'entreprise. L'« usinage » intellectuel rend difficile la conciliation avec d'autres entreprises et empêche l'exportation des compétences. L'activité professionnelle circonscrite à l'entreprise signifie que la formation appartient non pas à l'apprenti mais à la dite entreprise. L'apprenti est enfermé dans un dispositif de vie qui le rend dépendant de son entreprise.

4 - La nouvelle donne européenne

Pendant la Deuxième guerre mondiale, des français ont collaboré avec l'ennemi, en l'occurrence avec le nazisme. A partir de 1940, la Résistance et La France Libre de De Gaulle ont participé à vaincre le nazisme dans un conflit centré, à l'époque, sur les porteurs de cette idéologie : les Allemands. Les Français et les Allemands se sont donc battus, une nouvelle fois, les armes à la main avec une issue qui a soumis l'Allemagne aux organisations internationales.

En 1945, une série de conférences interalliées (Yalta, San Francisco, Potsdam, Moscou) dessinent une nouvelle carte de l'Europe. A la fin de la guerre, l'Allemagne est devenue un pays occupé par les armées étrangères. Coupée en deux par les principes de la Charte de l'atlantique conçus par Staline, Churchill et Roosevelt, sa capitale, Berlin, est divisée en zone d'occupation. En 1945, commence à Nuremberg le procès des criminels de guerre par un tribunal militaire international. En 1945, l'Organisation des Nations Unies, l'O.N.U., succède à la Société des nations, la S.D.N., et réalise sa première réunion l'année suivante. La France adhère au Pacte Atlantique, tandis que, l'année suivante, le plan Marshall, refusé par l'U.R.S.S., prévoit la reconstruction de l'Europe. Les traités de Paris de 1947, avec les anciens satellites européens du III^e Reich, restaurent les frontières de 1938 et ils consolident les annexions de l'U.R.S.S. qui, l'année suivante, entreprend le blocus économique de Berlin.

Les alliances de guerre se sont focalisées contre une idéologie, devenue l'ennemi quel que soit le vecteur, avec une volonté qui a transcendé les différences socio-politiques des pays en présence. La guerre froide débute par le coup de force des communistes en Tchécoslovaquie et marque une opposition entre deux blocs de nature différente. Deux systèmes semblent s'édifier : l'un, euro atlantique, l'autre soviétique.

En 1949, la Loi fondamentale de la République Fédérale Allemande (R.F.A.) est promulguée le 23 mai ; Bonn est choisie comme Capitale et Adenauer est élu chancelier. En Allemagne orientale, la République Démocratique Allemande (R.D.A.) est fondée le 30 mai.

Pendant ce temps, l'Europe se construit sans l'assentiment de la RFA. La France devient le moteur de l'Europe sous l'égide suprême des Etats Unis qui se trouvent consacrés après la signature du traité de l'Atlantique Nord en 1949 (l'O.T.A.N.). Le Conseil de l'Europe, adopté la même année, ne prévoit aucun moyen d'action véritable pour cet organisme.

En 1950, Robert Schuman, ministre français des Affaires étrangères, propose la mise en commun des ressources de charbon et d'acier de la France et de la toute récente République Fédérale d'Allemagne, dans une organisation ouverte aux autres pays d'Europe ; cette démarche approuvée dans le traité de Paris en 1951 constitue l'acte de naissance de l'Europe des six et du futur marché commun sous l'appellation de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier.

Le statut d'occupation de l'Allemagne occidentale prend fin le 26 mai 1952 avec les accords de Bonn, et, le traité de Paris institue la Communauté Européenne de Défense (C.E.D.) ratifiée par les cinq pays partenaires de la France qui en a été l'instigatrice. Sous la pression des Etats Unis et dans le contexte de la guerre froide l'Allemagne pourra procéder à un réarmement qui inquiète la France. La C.E.D. visait à développer une

défense commune avec une armée européenne rattachée à des institutions politiques de l'Europe unie. Le chancelier Adenauer, réservé à l'encontre d'un réarmement allemand qui risque de réveiller les vieux démons de son pays, est favorable à une armée européenne enserrant l'Allemagne dans un réseau d'alliance et tient à ce que toute solution, quelle qu'elle soit, assure à l'Allemagne fédérale le même traitement qu'aux autres Etats participants. Pourtant, la France se divise en deux lors de la procédure de ratification. Les partisans de la C.E.D. voient une possibilité de rapprochement de la France et de l'Allemagne avec l'avènement d'une armée européenne ; les contradicteurs, dont de Gaulle, traduisent la C.E.D. comme un monstre et un protocole d'abandon. Finalement, l'Assemblée nationale rejette la C.E.D. en 1954.

Cette année là, l'Union de l'Europe Occidentale (U.E.O.) succède à l'Europe occidentale en tant qu'organisation. Elle est chargée avec le Pacte atlantique d'encadrer le réarmement de l'Allemagne qui est admise dans l'O.T.A.N.. L'Allemagne retrouve sa pleine souveraineté et signe un accord avec la France sur le statut européen de la Sarre.

Ce parcours historique post deuxième guerre mondiale montre soit l'instabilité des institutions, soit la nécessité d'une évolution permanente. Par ailleurs, il met en lumière l'influence des instances internationales sur la destinée des Nations. Les identités nationales sont transcendées de facto par la perspective européenne. Cependant, ces identités, fruits de l'histoire, ne disparaissent pas pour autant. Le rapport des nations avec la religion fournit un exemple patent. En 2003, la laïcité est une caractéristique de la nation française qui est réaffirmée par le pouvoir politique tandis que la sécularisation, non exclusive de la religion, demeure un axe fort de référence pour les Allemands. Cependant, des efforts sont entrepris pour dépasser ces replis identitaires tels que les réseaux d'échanges du type Socrates ou le travail de l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse (O.F.A.J.).¹⁰⁷ L'extrait des directives de fonctionnement de l'O.F.A.J. ci dessous met en évidence la complexité culturelle qui procède des rencontres bilatérales. Nous pouvons observer aussi le métissage en matière d'approches pédagogiques puisque :

- l'ancrage culturel individuel est préservé ;
- l'implication personnelle est fortement sollicitée en termes de responsabilité ;
- la transcendance de son propre référentiel est posée comme un objectif.

Ainsi, selon la pédagogie de l'O.F.A.J., si la distinction culturelle caractéristique de la *Kulturation* est un élément d'identification de départ, la considération cosmopolite des échanges et la volonté de rechercher l'échange par la « reconstruction » d'un référentiel commun par le groupe de travail semble prévaloir.

En effet, « Pour mieux développer le thème de la rencontre, les motivations et les intérêts des participants seront pris en considération dans la réalisation des programmes. Les méthodes utilisées doivent être arrêtées avec eux. Les participants se chargent eux-mêmes de tâches et de fonctions importantes pour la réalisation du programme.

« Evaluation et exploitation

¹⁰⁷ Le site internet de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse expose les objectifs, les organisations, les structures ainsi que les dispositions pédagogiques de cet organisme : www.ofaj.org

Chaque programme doit donner lieu à exploitation commune; celle-ci sera rendue possible grâce au rapport du groupe, de l'équipe d'encadrement ou grâce à toute autre forme d'évaluation (questionnaires, tests, etc.).

« L'Office doit mettre les résultats à la disposition des usagers sous une forme appropriée.

« Formation et perfectionnement des responsables et animateurs

« La responsabilité de la formation des responsables et animateurs incombe aux organisateurs des programmes qui tiennent compte des orientations élaborées en commun entre l'Office et ses partenaires. L'Office réalise d'autre part lui-même des programmes de formation de responsables et d'animateurs.

« Les programmes de formation de responsables et d'animateurs partent du principe que les participants ont déjà bénéficié d'une formation sur le plan national, ont une expérience de l'animation des groupes et sont disposés à participer à la mise en oeuvre de relations internationales à l'occasion de la pratique des activités franco-allemandes. Le responsable et l'animateur doivent être capables d'un travail d'équipe. Ils doivent savoir susciter l'initiative et la participation du groupe. Ils doivent être à même de dépasser leurs conceptions et leurs méthodes pour développer des formes nouvelles de contacts internationaux. Ils doivent enfin avoir une connaissance suffisante des deux pays et une pratique appropriée de l'autre langue.

« En l'absence des conditions ci-dessus mentionnées, la formation des responsables et animateurs porte également sur la théorie et la pratique de la pédagogie des groupes. »¹⁰⁸

5. Les applications des conceptions nationales et européennes à l'épreuve de l'international

Dès 1919, par le traité de Versailles, l'Allemagne est privée de ses possessions outre-mer, et la France entre dans une période de recentrage sur l'Europe amplifié au milieu du XX^e siècle par la décolonisation. L'universalité des droits de l'homme reconnue après la deuxième guerre mondiale, la référence aux organisations de fonctionnement de l'O.N.U. et les organisations de l'Europe telles que la Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe (C.S.C.E.), pèsent sur les décisions des Etats.

Les organisations internationales participent de ce fait à l'élaboration d'une conception sociale qui répondrait à cette approche universelle du respect de la dignité humaine avec la démocratie comme système de gouvernement des nations. Elles tendent à devenir ainsi des moyens pédagogiques pour l'évolution des mentalités confinées dans une identité culturelle circonscrite à la dimension ethnique. Mais il arrive à celle-ci de reprendre le dessus.

Entre la théorie des institutions de chaque pays et leur application, les instances internationales constituent à la fois une fin et un moyen dans une fonction de médiation.

¹⁰⁸ Cette précision est mentionnée dans les directives de l'OFAJ extraites du site internet : <http://www.ofaj.org/fr/ofaj/librairie/directives.pdf> 2003.

Le 16 décembre 1952, une résolution de l'Organisation des Nations Unies recommande aux membres de « reconnaître et favoriser (dans les territoires) placés sous leur administration, le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes... »

Le modèle idéal de la démocratie dans le prolongement des droits de l'homme n'est plus considéré comme achevé dans un pays ou dans un autre. Il demeure en devenir au regard des instances internationales qui elles-mêmes évoluent vers plus de considération de l'homme. Aussi, des obstacles se dressent devant la construction de l'Europe. Ils sont dus à des contradictions qui restent à vaincre. Heinrich Kanz rappelle que son existence et sa défense sont d'autant plus complexes que les pratiques de la démocratie dans les nations ne sont pas toujours en corrélation avec celles prônées par les instances internationales qui servent de référentiel pour la construction européenne en ignorant la nécessité d'une éducation pour favoriser la sortie de la minorité dans lequel l'homme s'enferme.

Ainsi, la démocratie ne peut plus se définir par les seuls droits civiques et sociaux.¹⁰⁹ C'est ce qu'avance le sociologue Touraine en précisant que « face à l'essor de l'industrie culturelle mondiale et à la montée des intégrismes, il importe de construire une démocratie, non plus seulement politique et sociale mais aussi culturelle. » Il s'agit pour lui de veiller à deux dangers inverses qui menacent la démocratie : l'assimilation culturelle et la montée des intégrismes. Dans ce contexte, la renaissance des convictions démocratiques passe par l'avènement d'une démocratie culturelle garantissant les droits universels et la diversité des identités individuelles. Selon Touraine, « on ne peut plus établir la démocratie sur des principes transcendants (la raison avec un grand R et le progrès avec un grand P). Le seul principe universaliste acceptable par tous est celui qui proclame le droit de tout à chacun à combiner librement sa participation à un monde globalisé par la technique et l'économique, et les multiples facettes de son identité. »¹¹⁰

Cette approche de Touraine rejoint Kant dès lors qu'il formule cette thèse sous forme de loi d'action : « agis de manière que tu puisses vouloir que la maxime d'après laquelle tu te détermines devienne une loi générale quel que soit le but que tu proposes. »¹¹¹

D'après Dekens, cela signifie que ce qui vaut pour l'action individuelle vaut aussi pour l'action collective, même si la moralité individuelle, la vertu, n'est exigible ni des citoyens ni des politiciens.¹¹²

L'adhésion aux principes des différentes organisations internationales fondée sur la libre volonté des nations caractérise alors une démarche démocratique en cohérence avec l'esprit de ces organisations. Cette situation politique définit le point d'orgue de la culture française : la notion de responsabilité individuelle et la contractualisation sociale. Elle exprime aussi une démarche fédéraliste prônée par l'Allemagne. Ces ambiguïtés sont

¹⁰⁹ « Les fondements de la démocratie », *Revue Sciences Humaines* n° 81, mars 1998, p. 19.

¹¹⁰ id. p. 33.

¹¹¹ DEKENS (O.). – *KANT, Projet de paix perpétuelle*, Bréal, 2002, p. 78.

¹¹² id. p. 108.

concrètes à travers la notion de citoyenneté. Le traité de Maastricht définit une citoyenneté de l'Union (Art. 8) : « 1° Il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen toute personne ayant la nationalité d'un Etat membre. 2° Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par le présent traité. » La question de la gestion de ces dispositions se pose pour la France et pour l'Allemagne lorsqu'il s'agit de considérer leur ressortissant en tant qu'individu ou en tant que membre d'une nationalité. Les critères de la nationalité allemande et française répondent-ils aux exigences de cette définition ? L'évolution vers le droit du sol pour l'obtention de la nationalité allemande devrait faciliter la situation allemande. La France, quant à elle, a fait réviser la constitution notamment en raison du droit de vote et d'éligibilité des ressortissants communautaires aux élections municipales.

Cependant des résistances demeurent en matière d'exercice de pouvoir liées à l'éthnicisation des Etats selon Valade. La préservation du commandement national des unités militaires intégrées dans le corps européen en donne un exemple.

La France insiste pour que la construction européenne soit guidée, pilotée par un dialogue permanent entre les Etats membres. Aucun Etat ne peut se voir imposer une décision. Aux yeux des pays qui évitent de prendre en compte le paradoxe de la nation « à la française », l'Etat de la France républicaine se confond avec le garant de son unité et de sa continuité, le Président de la République. Les réunions qui font suite au traité de l'Elysée de 1963, concourent à la réalisation de cette position centralisatrice qui vise en réalité à la mise en application de la devise de la notion d'égalité dans la devise de la République.

Pour l'Allemagne, la communauté doit être un prolongement, une consolidation d'elle-même, le modèle serait une "super-fédération". D'où l'insistance de Bonn sur la dimension communautaire de la construction européenne, la promotion du Parlement européen. La réunification de l'Allemagne n'a d'ailleurs pas posé de problème politique ; certes les ressortissants de l'ex R.D.A. n'étaient pas des étrangers au sens de la nation allemande, mais le système fédéral a permis cette réunion sans modification profonde de la R.F.A.¹¹³ L'aspect économique n'a pas ralenti le chemin vers la monnaie unique, malgré le critère majeur de souveraineté que constitue la monnaie pour l'Allemagne.

Les commissaires de l'Europe, en particulier les Allemands, sont plus attentifs aux procédures des institutions de la communauté, et les Français, au contraire, sont plus inspirés par une communauté cohérente dans un espace économique intégré avec une entité monétaire et politique qui s'affirme vers l'extérieur et en particulier face au monde anglo-américain. L'Etat jacobin à la Française fait donc valoir son monopole des relations avec l'extérieur et, au contraire, les *Länder* défendent leurs intérêts dans leur domaine de compétences devant les instances européennes.

Les termes du traité relatif à la création de la chaîne culturelle européenne (Arte) le montrent puisque la signature a été réalisée :

pour la France : au nom de la République par le Ministre de la Culture, de la

¹¹³ Livre blanc 1994, livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr, op. cit.

Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire et le Ministre délégué auprès du Ministre de la Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire, chargé de la Communication ;

- pour l'Allemagne : par les Ministres-Présidents représentant : Le Land de Bade-Wurtemberg, l'Etat Libre de Bavière, le Land de Berlin, la ville Libre Hanséatique de Brême, la Ville Libre et Hanséatique de Hambourg, le Land de Hesse, le Land de Basse-Saxe, le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie, le Land de Rhénanie-Palatinat, la Sarre, le Land de Schleswig-Holstein.¹¹⁴

Par ailleurs, dans le cadre de la convention concernant l'établissement de lycées franco-allemands, portant création du baccalauréat franco-allemand en 1972 et fixant les conditions de la délivrance de son diplôme, l'article 34 prévoit que « les dispositions relatives à la mise en oeuvre de la présente Convention et les programmes d'enseignement harmonisés pourront être modifiés ou complétés par échanges de lettres entre le Ministre des Affaires étrangères et le Ministre de l'Education nationale de la République française, d'une part, et le Ministre des Affaires étrangères de la République fédérale d'Allemagne d'autre part. »¹¹⁵

Dans ces deux exemples nous pouvons observer une représentation politique différente qui reflète l'organisation de chaque gouvernement mais qui traduit aussi des repères identitaires singuliers. Ainsi, l'approche de Touraine montre la nécessité de développer une démarche de formation et d'éducation pour promouvoir ce qu'il appelle la démocratie culturelle tout en préservant l'analyse de Dekens : « Le primat de la morale comme droit sur la politique comme technique. »¹¹⁶

6. La reconnaissance des défenses nationales par les institutions européennes

Dans le traité de Maastricht, la légitimité européenne est développée en même temps que les légitimités nationales sont réaffirmées :

- Par le principe de subsidiarité (Art. 3B), formulé pour protéger les compétences des Etats membres contre les extensions « abusives » des compétences communautaires.
- Par le Conseil européen, gouvernement politique de l'Europe unie.
- Par la définition même de l'Union européenne : « L'Union est fondée sur les communautés européennes complétées par les politiques et formes de coopération instaurées par le présent traité. »

L'Union européenne ne fusionne donc pas les différents éléments de l'Europe unie ; au contraire, l'Union est un cadre général fait de trois piliers :

¹¹⁴ Traité portant création de la chaîne culturelle (Akte), Berlin, la documentation française, 2 octobre 1990.

¹¹⁵ id. article 34.

¹¹⁶ DEKENS (O.), op.cit. p. 78.

- Les communautés européennes, devenues la communauté.
- La politique étrangère et de sécurité commune.
- La coopération dans les domaines de la justice et des affaires intérieures.

Chacun des trois piliers a son organisation, ses procédures propres (pour la communauté, la mécanique de l'intégration ; pour les deux autres domaines, la coopération intergouvernementale).

La Politique Etrangère et de Sécurité Commune (P.E.S.C.) fonctionne donc selon des mécanismes de concertation intergouvernementale, tandis que la défense relève de la seule compétence des Etats en attendant l'élaboration d'une politique de défense commune. La défense est liée, selon des modalités diverses, à l'Alliance atlantique.

Les règles internationales fixent le cadre de la politique étrangère et de sécurité commune. L'article 40 du Code de conduite relatif aux aspects politico-militaires de la sécurité rédigée à l'issue de la Conférence pour la Sécurité et la Coopération en Europe (C.S.C.E.) à Budapest, le 3 décembre 1994, mentionnent : « Rien dans le présent Code ne modifie la nature ni le contenu des engagements contractés au titre d'autres documents de la C.S.C.E.. »

Les articles relatifs à l'aspect militaire sont éloquentes et significatifs des intentions des Etats participants. Voici ces articles :

«

- Art. 29. Les Etats participants diffuseront largement dans leur pays respectif les dispositions du droit international humanitaire de la guerre. Ils traduiront conformément à leur pratique nationale, leurs engagements à cet égard dans leurs programmes et règlements de formation militaire.
- Art. 30. Chaque Etat participant fera en sorte que les membres de ses forces armées reçoivent une instruction concernant le droit international humanitaire ainsi que les règles, conventions et engagements y relatifs régissant les conflits armés et veillera à ce que les membres de ses forces armées soient conscients qu'en vertu du droit national et international ils sont tenus individuellement responsables de leurs actes.
- Art. 31. Les Etats participants veilleront à ce que les membres de leurs forces armées investis d'un pouvoir de commandement exercent leur autorité conformément au droit national et international et sachent qu'à ce double titre ils pourront être tenus individuellement responsables s'ils font un usage illégal de leur autorité et qu'ils ne sauraient donner des ordres contraires au droit national ou international. La responsabilité des supérieurs ne dégage pas les subordonnés de leurs propres responsabilités.

.....

- Art. 34. Chaque Etat participant veillera à ce qu'en temps de paix comme en temps de guerre, ses forces armées soient commandées, pourvues en effectifs, entraînées et équipées conformément aux dispositions du droit international et aux obligations et

engagements qu'il a pu contracter concernant l'utilisation des forces armées en cas de conflit armé, notamment le cas échéant en vertu des Conventions de La Haye de 1907 et 1954, des Conventions de Genève de 1949 et des Protocoles additionnels de 1977, ainsi que de la Convention de 1980 sur l'emploi de certaines armes conventionnelles.

Art. 35. Chaque Etat participant veillera à ce que sa politique et sa doctrine de défense soient conformes au droit international en matière d'utilisation des forces armées, y compris dans les conflits armés, et aux engagements pertinents du présent code.

.... »

Ces articles de la conférence de Budapest mettent en exergue la responsabilité individuelle dans une référence au respect des individus. Cette insistance pèse sur l'exercice du métier des armes et la formation des militaires, mais leur présentation met en évidence un appel à la responsabilité des Etats en considérant cette approche comme une référence contractualisante. Les responsables des deux pays s'expriment d'ailleurs dans ce sens. Dès 1988, le chancelier KOHL précisait : « Notre vision de l'Europe comporte finalement aussi la mise en place d'un ordre de paix pour l'ensemble de l'Europe – d'un ordre de paix dans lequel les individus puissent se retrouver dans une liberté commune et sur la base des droits de l'homme. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrons réellement surmonter la division de l'Europe, et aussi la division de l'Allemagne – et je sais que cette division n'est pas moins artificielle aux yeux de nombreux français qu'aux yeux de nombreux allemands. »¹¹⁷

Coté français, le général J.R. Bachelet, chargé de mission auprès du chef d'état-major de l'armée de terre, responsable du groupe de travail chargé de rédiger les fondements et principes de l'armée française devenue professionnelle, donne une conception de l'armée dans une référence à la nation à la Française.¹¹⁸

Le Général précise que la caractéristique de l'armée est d'être délégitimée d'une force qui détient, dans son essence même, une extravagante capacité : celle d'infliger la destruction et la mort, le cas échéant à grande échelle. Cette caractéristique, plus encore que sa non moins extravagante symétrie, à savoir la disponibilité à y être exposée en retour, fait qu'on ne saurait, sauf graves dysfonctionnements ou égarements, concevoir l'armée autrement que comme membre exécutif d'un être collectif qui en inspire, encadre et légitime l'action.

Cet « être collectif » nécessairement incarné reste pour les militaires aujourd'hui la nation, mais la nation à la Française, c'est-à-dire « ce vouloir vivre ensemble » comme la qualifie Renan, qui réunit des peuples divers, au-delà des disparités ethniques ou religieuses, dans une identité commune au nom de valeurs universelles : Ainsi la référence nationale légitime-t-elle l'action militaire, quand les valeurs universelles, dont la France se réclame, préservent cette action de la barbarie. Tel est le sens qu'il faut

¹¹⁷ *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 33.

¹¹⁸ BACHELET (J.R.). – « L'armée dans la nation », *Revue militaire Sommet*, 1^{er} semestre 1999.

accorder au lien « armée-nation » : pour qu'une armée soit une armée, c'est-à-dire une institution de civilisation qui fasse pièce à la violence et non pas précisément une institution de violence, ce lien est premier, essentiel, à développer et à cultiver de toute nécessité.

7 - Les armées entre identité nationale et sollicitation internationale

« Nous coopérons déjà sur le terrain ; nous procédons à des échanges ou des exercices d'entraînement communs. Mais il manque une pièce essentielle à ce puzzle : nous ne disposons d'aucune école de formation initiale qui puisse donner, à l'orée de la carrière d'officier, une approche et une sensibilité voisines pour favoriser une culture commune aux officiers et pouvant être définie comme la volonté de penser puis d'agir ensemble...le métier militaire, plus que tout autre, est un métier européen. » Cette communication du ministre français de la défense montre une volonté politique quant à l'avenir des armées des nations en Europe.¹¹⁹ Cela montre surtout la carence en matière de formation malgré les échanges entre les armées dès lors que des officiers d'une armée suivent les cursus de formation des armées d'une autre nation depuis les décisions prises lors du premier séminaire franco-allemand d'officiers à l'Ecole militaire de Paris le 21 et le 22.5.1987; le 25.11.1993, les marines française et allemande conviennent, à la suite d'une manœuvre commune, d'échanger, tous les ans, des aspirants officiers.

C'est pourquoi, la Conférence des Ecoles et Académies Militaires de l'union européenne du 16 au 18 juillet 2002 présente un intérêt particulier. Organisée à l'occasion du bicentenaire de la création de l'Ecole militaire de Saint-Cyr, le thème général était : « la dimension militaire de l'intégration européenne » ; les cadets de quatorze pays de l'Union européenne ont pu aborder 6 thèmes cités ci-après :

- les intérêts de sécurité européens : quels scénarios de crises et quels espaces d'intervention ?
- les industries de défense européennes correspondent-elles aux besoins de la PESD/PESC ?
- la culture militaire européenne : avons-nous la même culture ?
- les dimensions concrètes de la coopération : les conditions de la formation en vue de l'action commune ;
- que défend l'Europe ? (Quelles valeurs, quel projet ?)
- les institutions européennes correspondent-elles aux objectifs de l'Europe de la défense ?

La problématique de cette conférence montre l'actualité du sujet puisque l'un des groupes de travail a abordé la culture en ces termes : « L'Europe manque sans doute de signaux concrets et l'émergence d'une culture commune aux Européens en matière de politique étrangère apparaît cardinale pour la réussite du projet, tout autant que la création d'une

¹¹⁹ Conférence des écoles militaires de l'Union européenne : extraits du journal Ouest – France du 17 juillet 2002.

culture commune propre aux militaires européens. Cette culture peut-être définie comme la volonté et l'habitude de vivre penser et agir ensemble. »

Cette avancée est confirmée dans la déclaration du conseil franco-allemand de Défense et de sécurité au palais de l'Elysée à Paris le 22 janvier 2003.¹²⁰ Sous la rubrique « formation commune de leurs personnels » de cette déclaration, il est mentionné : « elles (la France et l'Allemagne) proposent à leurs partenaires de l'union européenne la création d'un 'Collège européen de sécurité et de défense' destiné à promouvoir une culture commune des cadres civils et militaires des Etats membres de l'Union européenne dans ce domaine. »

La France et l'Allemagne expriment ainsi, explicitement, la fonction de leurs armées respectives : l'avenir de l'armée française et la *Bundeswehr* résident dans la défense de l'Europe. Pour les responsables politiques, la référence de chacune des armées n'est donc pas la culture nationale mais une culture européenne qui est encore mal définie.

Cependant, 40 ans après le traité de l'Elysée, la formation des militaires n'est qu'à l'état embryonnaire. La seule création d'un collège européen ne constitue donc qu'un début car les parcours éducatifs singulier de chaque militaire, et l'environnement politique, administratif et culturel ne prédisposent pas d'emblée à partager un destin commun.

Par ailleurs, la formation des militaires peut-elle se réduire à la seule formation des officiers ? Bien que cette démarche réponde à une pédagogie de la responsabilité, elle ne serait que la traduction d'une conception sociale du « corps militaire pour une défense européenne » fondée une construction de type organique en reléguant les sous-officiers et les militaires du rang à des rôles d'exécution technique du métier militaire. Cette organisation sociale de l'armée correspondrait alors à l'organisation de la cité idéale de Platon.¹²¹ Il est précisé que la cité est organisée en trois fonctions essentielles comme dans l'âme individuelle : gouvernement, défense, production ; la solidarité entre ces trois fonctions est assurée par l'exercice de trois classes : les magistrats, les guerriers, les travailleurs manuels ; la raison étant du ressort du magistrat comme elle pourrait l'être pour les officiers.

La question centrale de ce travail est ici au cœur de la réalité des évolutions : comment peut-on être soldat d'une armée nationale et, en même temps, être intégré dans une organisation internationale avec d'autres soldats qui, eux-mêmes, appartiennent à une autre armée nationale ? A cette question Ehrenberg en ajoute une autre : « si la tradition républicaine voit dans l'armée une école de démocratie, l'armée fait aussi partie de ces institutions closes où la démocratie est en suspens : le soldat n'est-il pas avant tout le modèle de l'obéissance absolue ? »¹²² Cette question porte en elle une réponse en contradiction avec la responsabilité individuelle que la culture nationale accorde au militaire français et que la formation devrait développer dans le futur dispositif social d'une défense européenne.

¹²⁰ Ce document consulté dans l'institution militaire est disponible sur le site : www.elysee.fr

¹²¹ Encyclopédie Hachette, op. cit. p. 3500.

¹²² Cité en 4^{ème} de couverture dans EHRENBURG (A.), op. cit.

La reconnaissance des armées nationales par les instances internationales est en réalité une reconnaissance de leurs différences ou plus exactement de la singularité du système politique qu'elles défendent. Les inciter à s'inscrire dans une référence internationale permet d'éclairer chaque armée sur leur propre référentiel. Cela pose véritablement la question qui a initié cette recherche : Comment peut se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?

Conclusion

Au terme de cette première partie, nous pouvons remarquer que le contexte général des deux armées, l'armée française et la *Bundeswehr*, se caractérise par des conceptions, des structures et des organisations différentes. Installé dans un continuum, chaque pays entretient des relations humaines qui lui sont propres. Deux systèmes culturels sont donc en présence, et, bien qu'éclairées par la défense du respect de la dignité humaine, la France et l'Allemagne apparaissent cependant différentes et, parfois, opposées. Cette opposition à travers le temps s'est concrétisée par des affrontements guerriers et donc la mise en œuvre de moyens armés pour défendre un idéal circonscrit à leur type de représentation du monde.

Le système français est attiré par la promotion de la dignité humaine celui de l'Allemagne aussi. Cependant l'organisation socio-politique exprime une approche culturelle de deux conceptions de la nation. Les organismes institutionnels spécifiques à chaque pays abordent l'intégration de leurs ressortissants en relative cohérence avec leur conception de la relation de l'Homme avec son environnement. Il en résulte un rapport des armées avec leur nation, quasiment charnel, pour défendre les intérêts nationaux.

Le système de la France tente de se fixer un idéal de l'être humain quels qu'en soient ses origines, son éducation et les éléments culturels qui peuvent le définir. Considéré comme une valeur absolue à défendre, l'Homme se pose au centre des préoccupations des institutions mais chaque nation secrète une citoyenneté qui lui est propre. L'approche culturelle est alors paradoxale puisqu'elle vise au développement de la démocratie dans la République qui selon Dekens : « est la seule forme de gouvernement qui assure un maximum de liberté pour chacun, compatible avec une soumission de tous à un pouvoir partagé qui garantit par ailleurs l'égalité de leur droit. »¹²³ Ainsi, elle rend complexe la maîtrise des relations humaines dans la considération de la singularité de l'individu. La communauté humaine est alors une société ouverte qui tend vers l'universel.

La volonté de vivre ensemble et l'adhésion au principe de la République se traduisent par la notion du contrat, cependant les effets de la rationalisation mécanique dans le domaine de l'humain deviennent contradictoires avec les effets attendus. L'histoire nous montre en effet que chaque fracture socio-politique correspond à un excès de rationalisation et de mécanisme dans les relations au détriment de la préservation de

¹²³ DEKENS (O.), op. cit. p. 98.

l'idéal qui inspire précisément un respect mutuel attendu.

Le système communautaire, en germe dans la conception de la nation selon Fichte considère l'idéal humain comme une sorte de pureté de la filiation et de l'héritage génétique. L'identité communautaire est alors déterminante et c'est celle-ci qui prévaut. Les repères culturels sont construits et ils se concrétisent par une approche réaliste. L'une des conséquences de l'application de cette approche culturelle vise à l'exclusion. L'approche clanique et ethnique de ce système culturel élimine toutes les possibilités de coopération en dehors de toute domination et soumission. Ce système organiciste récuse le contrat individuel en développant le contrat de type « familial. »

La notion de progrès se concrétise alors dans le domaine économique et financier. Dans l'activité professionnelle, la socialisation est très forte. La culture d'entreprise et la formation technique sont confondues. L'esprit de l'entreprise se développe chez les personnels par contamination avec une référence pragmatique au modèle développé localement. La géographie physique, dans la définition des *länder*, est un des critères qui facilite les repères du positionnement culturel. Cependant tous les habitants de cet espace, défini et fermé, ne sont considérés d'une même culture que par filiation. L'individualisme prend une dimension collective avec une forte inclination pour les symboles. Le système fédéraliste exprime alors des principes d'union et d'alliance de groupe au détriment de l'activité individuelle.

Les organisations sociales, politiques, économique et d'éducation contribuent à pérenniser ces deux systèmes. Cependant, la dichotomie n'est pas aussi rigoureuse dans son application et des interpénétrations sont réelles dans la mise en oeuvre des deux systèmes.

L'environnement culturel de chaque pays, héritage des Lumières et du Romantisme, constitue donc le fond de tableau des systèmes de défense spécifiques, en particulier de l'armée française et de la *Bundeswehr*. Tandis que les politiques respectives cherchent à promouvoir la paix, les systèmes culturels demeurent différents, et, les institutions de chaque pays cherchent à préserver et à promouvoir leur système culturel ce qui tend à reproduire leurs différences.

La différence entre ces deux systèmes culturels devrait imposer des systèmes de défense non moins différents. C'est le cas, dans la mesure où les armées sont sous commandement national. Chaque armée est donc organisée pour défendre un système politique et une organisation sociale. Néanmoins, nous avons observé l'influence des instances internationales. Elles invitent les armées à s'inscrire dans une référence qui transcende les cultures nationales. Ancrée dans les Droits de l'homme, orientée vers les actions humanitaires, cette référence culturelle internationale vient en tension avec le système national (identité individuelle pour la France et identité d'un « être collectif » pour l'Allemagne) dès lors que celui-ci ne s'inscrit pas pratiquement et concrètement dans la première.

Les soldats d'une nation se trouvent ainsi en tension entre deux référentiels culturels auxquels s'ajoute dans l'action militaire le référentiel culturel des autres nations, les alliés. Ainsi, la question centrale de cette recherche trouve son fondement ici : **Comment peut se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans**

une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?

Eclairé par notre hypothèse partielle – **les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière** – notre questionnement peut se prolonger maintenant pour envisager la perspective de la construction d'une défense européenne. Orientée par notre hypothèse principale – **une tension entre les différences culturelles n'interdirait pas la formation d'un soldat de la paix si les formateurs favorisaient, chez chaque soldat, l'émergence d'une conscience raisonnée de ses actes, inspirée et éclairée par le respect de la dignité humaine** – nous devons observer maintenant l'influence des deux systèmes culturels sur chacune des armées et les conditions conceptuelles qui inspireraient les fondements de la formation d'un soldat de la paix.

TITRE II CULTURE ET FORMATION MILITAIRE

INTRODUCTION

Aujourd'hui, le chef militaire n'est plus le guide qui a tous les pouvoirs de décision, mais il est celui qui sert une cause commune, au nom d'un idéal, affirmée par des instances internationales à la suite du traité de l'Elysée :

« La République française et la République d'Allemagne, ... Convaincues que tous les peuples de notre continent ont un même droit de vivre dans la paix et la liberté et que les renforcements de l'une comme de l'autre est une condition de l'établissement d'un ordre de paix juste et durable dans l'ensemble de l'Europe, ... »¹²⁴

Sous l'ancien régime, les colonels français achetaient leur régiment car « ...,on peut se demander comment des éléments populaires auraient pu disposer d'un armement, d'un équipement, d'un entraînement, susceptibles de les transformer du jour au lendemain en sergents à cheval. ..., on peut penser que cette catégorie comportait des serviteurs de grands seigneurs, pourvus par leurs maîtres... »¹²⁵ Les princes allemands avaient des

¹²⁴ Le traité de l'Elysée a 25 ans, op. cit. p. 45.

prérogatives similaires qui leur offraient un statut particulier et des prises de décisions unilatérales.¹²⁶ L'héritage se concrétise par une manière de définir la conduite des opérations militaires en combinant trois facteurs : 1° un chef, 2° une mission, 3° des moyens. La chronologie, insignifiante en apparence, est déterminante et explicite d'un modèle social : paternaliste, monolithique, corporatiste, de soumission, de responsabilité collective. Dans ce cas, c'est bien le chef qui compte, qui commande et qui assume collectivement la responsabilité des résultats des actions.

Or aujourd'hui, cette chronologie est énoncée de la façon différente : 1° une mission, 2° des moyens, 3° un chef.¹²⁷ Ce n'est plus la raison de l'héritage groupal, la transmission des traditions ou la seule cause nationale qui prévalent, mais une référence supérieure qui appelle précisément à la raison puisqu'elle transcende les mobiles personnels. Le contrôle de l'action militaire n'est plus du seul ressort du chef militaire, le contrôle devient contractuel puisque la mission est elle-même contractuelle. Le chef doit se mettre alors au service de la mission, et il se trouve au même niveau que toutes les parties prenantes.

Ainsi, la notion de « service » reste intrinsèque au statut de fonctionnaire du soldat français et au concept de citoyen en uniforme du soldat allemand : il s'agit de sauvegarder la nation. Cette situation est concrétisée dans l'articulation entre le politique et l'armée puisque dans la *Bundeswehr* le ministre de la Défense est le chef en prise directe avec l'armée, et en France le chef de l'Etat est le chef des armées.

De plus, en tant que moyen d'une politique, l'armée constitue une entité ou une corporation. Son organisation structurelle est donc spécifique suivant le modèle bureaucratique avec une hiérarchisation très forte. La reproduction sociale est légitimée par l'intégration dans la nation mais surtout par les objectifs politiques. Ainsi, le soldat doit se conformer à une professionnalisation et à un métier dans l'expression de sa technique. Les sources d'inspiration du métier peuvent être individuelles, réfléchies, raisonnées et éclairées par une légitimité en lien avec les valeurs humanistes profondes mais ce sont les objectifs politiques qui sont déterminants.

Il en résulte une forte hiérarchisation tant dans les structures des organisations que dans les relations entre les personnes qui la composent. La décision d'emploi de la force armée appartient au domaine politique, la mise en œuvre du bras armé de la Nation est donc considérée comme une simple technique. Ainsi, les soldats peuvent être démunis de la conscience de l'exercice de leur métier, bien que l'utilisation des armes sollicite une conscience forte des conséquences incontrôlées. Si techniquement, l'action militaire génère des combats meurtriers, elle doit plutôt neutraliser l'adversaire dans l'esprit de défendre la paix : « Il est urgent aussi que l'Europe s'impose en tant qu'acteur

¹²⁵ CORVISIER (sous la dir.), op. cit. tome 1, p. 90.

¹²⁶ Argumentation de M. Gerhard SCHRÖDER, chancelier de la République Fédérale d'Allemagne, lors du 40^{ème} anniversaire du traité de l'Élysée devant les membres de l'Assemblée nationale et du Bundestag, à Versailles, le 22 janvier 2003.

¹²⁷ *ordre de transition n°1, pour une armée professionnelle*, document interne à l'armée de terre française, 1996, consulté dans l'institution.

international. Elle est un exemple pour tous ceux qui refusent la fatalité de la guerre. Son rêve n'est une vaine gloire dont elle a épuisé les illusions mais de mettre sa puissance au service de la paix. »¹²⁸

Cette nouvelle démarche inscrit donc les militaires dans une référence transnationale qui interroge sur la réalité des sources d'inspiration des actions militaires même, si comme le prétend le ministre de la défense de l'armée française, « ... le métier militaire, plus que tout autre, est un métier européen. »¹²⁹ Ainsi, le militaire devrait en même temps être capable de défendre sa nation et de dépasser les intérêts politiques, économiques et culturels de sa propre nation.

Nous sommes précisément sous l'éclairage de la métaphore de la plante de Kant : « Chez les Allemands, le génie s'épanouit davantage à la racine, chez les Français à la fleur. »¹³⁰ Soit on ne voit que la racine, nous sommes dans une démarche organiciste, soit on ne voit que la fleur, nous sommes alors dans une disposition théorique idéaliste qui imposerait des applications rationnelles et formelles pour une mise en conformité. Aussi, en ignorant les liens (la tige) à établir dans la formation entre ces deux approches, nous pouvons poser l'hypothèse secondaire qu'en favorisant l'instinct grégaire des individus, les organisations sociales favorisent l'agrégation des identités individuelles en identités collectives. Dans ce cas, malgré les situations contractuelles que vivent les militaires français et allemands, comment peuvent-ils réaliser la plénitude de leur identité dans l'expression du concept présenté par Hannoun (unité, unicité, continuité).

C'est précisément ce que nous allons voir en observant tout d'abord l'organisation des systèmes éducatifs des deux armées : la *Bundeswehr* et l'armée française. Nous chercherons ensuite à définir les rapports qui pourraient être établis avec la conception de la nation qu'ils sont sensés promouvoir. Nous constaterons enfin que chacune des armées tend vers la promotion de l'Homme pour une implication individuelle. Le concept de *Bildung* nous éclaire dans ce sens. Il permet de mettre en évidence une forme de contractualisation plébiscitée à chaque instant pour ne pas se construire une identité collective au sens ethnique.

CHAPITRE 1 DEUX ARCHITECTURES DE

¹²⁸ M. Jacques CHIRAC, président de la République française, lors du 40^{ème} anniversaire du traité de l'Elysée devant les membres de l'Assemblée nationale et du Bundestag, à Versailles, le 22 janvier 2003.

¹²⁹ Conférence des écoles militaires de l'Union européenne : « *Nous coopérons déjà sur le terrain ; nous procédons à des échanges ou des exercices d'entraînement communs. Mais il manque une pièce essentielle à ce puzzle : nous ne disposons d'aucune école de formation initiale qui puisse donner, à l'orée de la carrière d'officier, une approche et une sensibilité voisines pour favoriser une culture commune aux officiers et pouvant être définie comme la volonté de penser puis d'agir ensemble...le métier militaire, plus que tout autre, est un métier européen* », extraits du journal Ouest – France du 17 juillet 2002.

¹³⁰ *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 23.

FORMATION D'INSPIRATION NATIONALE

Le rapport d'information parlementaire n° 2490/2000 de l'assemblée nationale, ayant trait à l'armée française, montre la complexité des unités de l'armée française qui se composent, en réalité, de quatre armées : l'armée de terre, l'armée de l'air, la marine et la gendarmerie. La *Bundeswehr*, quant à elle, rassemble trois armées à l'exception de la gendarmerie. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire de circonscrire l'observation de la formation dans l'armée de terre tout en ayant conscience que des éléments seront à nuancer s'ils sont considérés dans les autres armées. D'autre part, même si toutes les différentes strates de la hiérarchie peuvent être abordées, le prisme de la formation des sous-officiers constitue le terrain principal de cette observation. La mise en perspective des structures et des cursus de la formation des sous-officiers français et allemands tend à montrer la spécificité culturelle de chaque système qui conduira chacun à défendre sa nation. En même temps, les procédures de formation apparaîtront partiellement identiques dans la mesure où il s'agit bien de mettre les soldats en conformité avec un attendu social.

1. Une formation des sous-officiers, centralisée en France et localisée en Allemagne

En France, la formation des sous-officiers est organisée dans un lieu unique nommé l'École Nationale des Sous-Officiers d'Active, à Saint-Maixent l'École. Le vocable « l'École », utilisé pour désigner la ville, est une conséquence de la présence militaire dans la cité depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle.

Les 2900 sous-officiers par an dont a besoin l'armée de terre proviennent de deux origines principales. La moitié appartient à un recrutement direct du civil. Ils sont tous bacheliers, ce qui est la condition minimale requise pour le concours. En 1999, le niveau moyen de recrutement est bac+2. L'autre moitié constitue le recrutement interne, après une sélection sur dossier, qui repose sur le mérite et consiste à apprécier le potentiel du candidat.

Le corps des sous-officiers fournit la moitié du corps des officiers. L'école de formation des sous-officiers forme ainsi 80% des cadres de l'armée de terre, et à ce titre, si la formation est homogène elle est aussi hégémonique, a priori, puisque centralisée dans une même formation.

En Allemagne, la formation des sous-officiers est organisée dans les régiments au contact de la troupe et dans trois Ecoles à Münster, Weiden/Oberpfalz et Delitzsch.¹³¹ Le lieu des trois écoles correspond à la zone de stationnement des trois corps d'armée. La décentralisation dans trois lieux différents répond ainsi à une intention d'intégration par

¹³¹ livre blanc sur la sécurité de la République Fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr, op. cit. p. 142.

une formation en lien avec la proximité géographique. Cette préoccupation est aussi prise en compte avec le niveau scolaire sollicité à l'engagement qui est le plus souvent professionnel pour faciliter la reconversion.¹³² Par ailleurs, la possibilité d'accéder au corps des officiers pour les sous-officiers est très faible. Ce sont autant d'éléments qui signifient que la *Bundeswehr* cherche à préserver l'épanouissement de ses sous-officiers en les enracinant dans le milieu naturel où ils ont eu déjà une certaine expérience de la vie.

La formation des sous-officiers français est donc nationale et centralisée tandis que celle des Allemands s'intègre dans un organisme localement stabilisé d'une manière similaire à la délocalisation de l'éducation dans les *Länder*. Cette organisation s'inscrit dans les cultures nationales respectives et traduit ainsi l'héritage des Lumières d'une part et du Romantisme de l'autre.

2. L'approche raisonnée de la formation militaire en France

L'architecture pédagogique de la formation initiale de tous les soldats français de l'armée de terre comporte systématiquement trois phases. La première consiste à aborder la culture militaire. Elle est posée comme la référence qui éclaire chaque soldat dans son action militaire et son comportement en tant que citoyen mais aussi plus largement en tant qu'homme.

D'une durée variable, elle est organisée dans les Ecoles de Coëtquidan pendant une année pour les officiers, à Saint-Maixent l'Ecole pendant huit mois pour les sous-officiers, mais aussi dans les régiments pendant quatre mois pour les militaires du rang. Elle vise une dimension éducative dans l'apprentissage d'une responsabilité individuelle face à tous les événements et toutes les situations qui sont naturellement inconnus et imprévisibles a priori ; c'est ce que précise le manuel de pédagogie de l'armée française : « L'agent principal du processus d'éducation n'est pas le maître mais l'élève, et instruire c'est donc amener les élèves à s'approprier eux-mêmes le savoir. »¹³³

C'est une formation au comportement sachant qu'il ne s'impose pas mais qu'il peut s'acquérir. Reconnaisant les différences, étant lui-même singulier, le soldat français mène une réflexion sur son état de soldat, quel que soit le corps d'appartenance : officier, sous-officier ou militaire du rang. Il doit montrer de la mesure dans une posture d'une réelle neutralité. La directive particulière de formation des sous-officiers demande aux stagiaires d'obéir de raison. Il s'agit : « dans une armée professionnelle, le devoir de tout cadre investi d'une fonction de commandement est de rendre progressivement autonome et apte à se déterminer par lui-même le personnel qui sert sous ses ordres. »¹³⁴

Enclin à préserver la dignité humaine, le soldat français vise à défendre la paix à laquelle lui-même aspire.¹³⁵ Ce document de référence pour l'ensemble de l'armée de

¹³² Rencontre avec le général de brigade MILLOTAT, commandant en second le II Corps d'armée allemand et l'école des sous-officiers de Weiden, le 18 juillet 2000.

¹³³ *Manuel de pédagogie militaire*, ministère de la défense, état-major de l'armée de terre, bureau instruction, édition de 1985, réimprimé en 1991, p. 3.

terre rappelle en particulier, après une analyse raisonnée :

- la déontologie du soldat s'exprime par la notion de force maîtrisée ;¹³⁶
- la mission, dans son esprit, est toujours à exécuter coûte que coûte. Mais dès lors que cet usage se traduit de fait par la destruction et la mort, il s'oppose à une exigence véritablement fondatrice qui est celle de nos sociétés occidentales dont le soldat n'est que le délégué : le respect absolu de la personne humaine, notamment de sa vie. Véritable paradoxe de l'état de militaire, cette contradiction fait écho à sa spécificité et ne peut être esquivée ;¹³⁷
- là se situe l'essentiel de la déontologie du soldat : elle s'exprime par la notion de force maîtrisée, la force, c'est-à-dire la capacité de prendre l'ascendant, physique et moral, mais maîtrisée, en référence aux valeurs fondatrices de la communauté nationale ;¹³⁸
- de plus, l'émergence progressive d'une identité européenne tend à l'édification d'une défense commune. En fait, il n'y a pas d'alternative entre le service de la France et des exigences plus élevées, dès lors que la République française se définit pour une large part à travers la référence aux valeurs universelles qu'elle a elle-même contribué à construire.¹³⁹

Ces dispositions sont en réalité la déclinaison des objectifs politiques poursuivis en matière de comportement militaire dès lors que le Président de la République précise : « il faut que le comportement des chefs militaires et de leurs subordonnés soit exemplaire, tant dans la vie courante que dans les situations de crise. Le privilège exorbitant de l'emploi de la force, qui leur est donné par la Nation, a pour contrepartie une exigence de courage et de loyauté, de respect de la dignité et de la vie des hommes et des femmes dont ils sont responsables. Ceci suppose, dans les unités, une discipline adaptée aux règles de la société et du droit, mais sans faiblesse. »¹⁴⁰

Cette position qui fonde et oriente à la fois la formation à la responsabilité individuelle des militaires français est réaffirmée par le Président de la République en 2003 : « Il est urgent aussi que l'Europe s'impose en tant qu'acteur international. Elle est un exemple pour tous ceux qui refusent la fatalité de la guerre. Son rêve n'est une vaine gloire dont elle a épuisé les illusions mais de mettre sa puissance au service de la paix. »¹⁴¹

¹³⁴ Directive de formation, Ecole Nationale des Sous-officiers d'Active, 1999. Consulté dans l'institution, ce document a valeur d'organisation du travail en matière de formation.

¹³⁵ Document institutionnel de l'armée de terre de l'armée française, *L'exercice du métier des armes : fondement et principes*, préfacé par le général d'armée Mercier, chef d'état-major de l'armée de terre, armée de terre, 1999.

¹³⁶ id p. 19

¹³⁷ Ibid

¹³⁸ id p. 20

¹³⁹ id p. 26.

¹⁴⁰ Préambule des directives de formation de l'Ecole Nationale des Sous-officiers d'Active en France, 1999.

¹⁴¹ M. Jacques CHIRAC, op. cit.

responsabilité individuelle précède la formation technique dite « de l'arme » : infanterie, génie, artillerie... D'une durée variable suivant l'expertise, cette deuxième phase se déroule, à titre d'exemple, pendant trois ans pour devenir infirmier d'Etat, pendant deux ans pour devenir pilote d'hélicoptère, pendant une année pour devenir officier d'une arme, pendant deux mois pour devenir pilote de char. Cette formation technique a lieu dans l'une des vingt-quatre écoles de l'armée de terre ou dans les régiments.

La troisième phase concerne essentiellement les sous-officiers et les militaires du rang. Elle consiste en une période de vérification d'aptitude de la mise en œuvre des acquis des deux premières phases. Elle s'organise dans les régiments.

3. L'approche organique de la formation militaire en Allemagne

L'architecture pédagogique de la formation des soldats de l'armée de terre de la *Bundeswehr* prévoit qu'ils doivent être incorporés dans les régiments, et qu'ils suivent plus tard des formations techniques dans l'une des vingt-sept écoles de la *Bundeswehr*.

La formation des sous-officiers et des militaires du rang de la *Bundeswehr* se réalise en cohérence avec l'organisation pédagogique de la formation professionnelle dans les entreprises allemandes.¹⁴² Le modèle de formation est précisément le modèle social de leur futur emploi puisqu'ils évoluent à l'intérieur même de celui-ci. Cette approche met en évidence les différences entre les corps d'armée qui, à l'échelle de la *Bundeswehr*, sont alors comparables aux *Länder*. Tout en appartenant à la *Bundeswehr*, l'organisation du cursus du soldat allemand le détermine dans un champ social restreint, celui de son corps d'armée comme milieu naturel.

Cette observation corrobore la formation par les expériences de vie mise en évidence par Finger.¹⁴³ En référence à la philosophie de la vie, Finger précise : « La formation de la personne ne peut donc être pensée à partir de l'idéal de la connaissance scientifique de l'époque, qui est un idéal mécaniste et rationaliste. Au contraire, la formation de la personne devrait être pensée à partir de son rapport naturel, c'est-à-dire organique avec la 'vie'. »¹⁴⁴

L'aspect culturel de la formation est alors organique puisque l'identité collective du sous-officier allemand est circonscrite au corps d'appartenance qui définit la cohésion sociale. Cette formation fournit des éléments identitaires nécessaires à un positionnement personnel, mais elle facilite aussi l'exclusion et elle limite, en revanche, l'émergence d'une transcendance, significative d'une référence métaculturelle. C'est encore ce que confirme

¹⁴² Le général de brigade MILLOTAT est à la fois commandant en second le II Corps d'armée allemand et commandant de l'école des sous-officiers de Weiden. Le cumul de ces deux fonctions est comparable à l'entreprise la « *Carl Benz Schule* » qui a son école des apprentis dans le *Länd* du *Bade Wurtemberg*. La formation des sous-officiers français est donc plus conceptuelle et moins normée.

¹⁴³ FINGER (M). – « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? », *Revue Education permanente*, décembre 1989, pp. 39 à 46.

¹⁴⁴ id p. 42.

Finger : « La seule véritable alternative épistémologique dans ce domaine est à chercher dans la tradition philosophique allemande, dont la réputation n'est pas des meilleures, puisqu'elle est associée au romantisme, à la critique du modernisme et parfois au fascisme. »¹⁴⁵

4. La traduction de la culture nationale dans le cursus de formation initiale des sous-officiers allemands et français

« Proche de leurs hommes, tant pendant le service quotidien que lors d'un engagement, le sous-officier est le repère principal du jeune soldat. Pour l'essentiel c'est de son savoir-faire et de ses qualités personnelles que dépendent à la fois la motivation des soldats, la disponibilité opérationnelle des troupes et la réputation de la Bundeswehr auprès des appelés. »¹⁴⁶

Cet extrait du livre blanc sur la sécurité de la R.F.A. fixe la position du sous-officier allemand dans sa hiérarchie, dans sa fonction et dans ses rôles. Son affectation directe dans un régiment, puis le suivi d'une formation technique sont donc, dans le domaine de la formation, la concrétisation de la volonté d'une structuration professionnelle qui rejaillit sur le comportement humain. Cette organisation de la formation des sous-officiers est d'autant plus réaliste qu'elle est en cohérence avec l'organisation de la formation des officiers allemands. Ils sont tout d'abord affectés dans un régiment avant de suivre un enseignement militaire pour entrer dans un cursus universitaire. L'approche organiciste de la formation du sous-officier allemand est amplifiée par une formation dans une école de spécialité et dans une école dédiée à un enseignement général toutes les deux intégrées dans un corps d'armée. En conséquence, et bien que les programmes soient similaires entre Münster, Weiden/Oberpfalz et Delitzsch, son influence culturelle corrobore le système culturel de référence en Allemagne ce qui atteste d'une cohérence entre l'approche fédéraliste de l'Allemagne et la formation du sous-officier de l'armée de terre dans la *Bundeswehr* qui n'est donc pas représentatif du sous-officier de la *Bundeswehr* puisqu'il n'existe pas de « formation fédérale. »

Ce constat s'applique aussi au sous-officier français puisque des études ont montré la spécificité des sous-officiers de l'armée de l'air, de la gendarmerie, de la marine et de l'armée de terre. D'ailleurs, il y a moins de vingt ans les sous-officiers de l'armée de terre étaient formés dans les écoles d'armes avec une spécificité technique de l'arme qui influençait précisément leur comportement. Aujourd'hui, la moitié des sous-officiers de l'armée de terre rejoignent l'école unique de formation, l'Ecole Nationale des Sous-officiers d'Active, après avoir exercé une spécialité pendant quatre ans, en moyenne, dans un régiment. Venant de plusieurs régiments, ils suivent donc un stage dont l'un des objectifs consiste à les décentrer par rapport à la culture régimentaire qui les a imprégnés jusqu'ici. Les acquis militaires permettent cependant de réduire le stage à

¹⁴⁵ id p. 41.

¹⁴⁶ Livre blanc 1994, sur la sécurité de la République Fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr, op. cit. p. 7, article 721.

trois mois pour le rendre similaire au stage des sous-officiers recrutés directement du secteur civil. Ce stage provoque une rupture identitaire qui, d'ailleurs, est attendue puisque programmée. Certains cadres le qualifient de « stage d'adaptation. »

Le tableau ci-après résume le parcours de formation initiale des sous-officiers français.

	FRANCE	ALLEMAGNE
période 1	Formation commune en Ecole Nationale. 8 mois	Formation de base, régiment. 6 mois Stage en école d'application. 5 mois Stage perfection. En école. 9 semaines
période 2	Formation professionnelle En Ecole de spécialité 2mois à 3 ans.	Formation professionnelle En régiment. 2 à 11 mois.
période 3	Vérification d'aptitude En régiment. 6 mois. Emploi.	Emploi.

Il concerne les élèves dont le recrutement s'effectue d'une manière relativement analogue à celle des sous-officiers allemands. Bacheliers, ils subissent des tests psychotechniques qui déterminent leur aptitude à devenir sous-officiers de l'armée de terre bien qu'ils s'engagent au titre d'une spécialité que l'institution nomme un métier. Les formateurs ont un devoir de réussite dans la mesure où la sélection a lieu en amont de la formation lors des tests de sélection. L'objectif de la formation est de les rendre aptes sur le plan intellectuel, physique et moral à organiser, commander et animer un groupe d'une dizaine d'hommes. Cette formation initiale de généraliste précède la formation technique d'arme que le sous-officier français pratique, ensuite, dans un environnement favorable à l'apprentissage, pendant six mois, à l'occasion de sa première affectation en régiment.

Si les techniques professionnelles à maîtriser sont sensiblement les mêmes dans les deux armées (allemandes et française), l'organisation de la formation dans sa dimension culturelle et de commandement présentent des particularités. Nous l'avons vu, les sous-officiers français ont un pôle unique à Saint-Maixent l'Ecole tandis que les Allemands sont intégrés dans une des trois écoles des corps d'armée : Münster, Weiden/Oberpfalz et Delitzsch.

Le sous-officier français appréhende avant toute chose le développement et la construction d'éléments identitaires d'homme, de citoyen, de soldat et de chef pendant huit mois. Quant au sous-officier allemand, après une formation de militaire du rang et une formation professionnelle en lien avec la technique militaire, il suit cette formation pendant neuf semaines, pour « devenir compétent sur le plan humain et technique, physiquement résistant, avec une sûreté de comportement et une assurance de soi. »¹⁴⁷

Les deux formations visent à développer les fonctions de chef, d'instructeur et

¹⁴⁷ Document de synthèse d'une présentation de l'école des sous-officiers de l'armée de terre de Weiden, interne à l'école, 1998, fiche 3/1.

d'éducateur. A l'inverse de la formation des sous-officiers français qui est orientée « vers la compréhension des autres » en faisant appel à la raison, la formation des sous-officiers allemands est centrée sur les dispositions naturelles dans une démarche organique. La formation du sous-officier allemand est donc fondée sur les effets de l'imprégnation avec une mise en conformité dans l'utilisation des techniques du métier militaire. La formation militaire française est donc socialisante dans une activité exogène, tandis que la formation allemande vise plutôt au développement personnel en laissant croître les facteurs intrinsèques propres à chacun par assimilation en favorisant une activité endogène.

5. Une initiation à la liberté de conscience en cohérence avec l'exercice de la citoyenneté d'appartenance

Les durées de formation, similaires en apparence, sont à mettre en perspective dans le cursus de chaque formation et à observer dans leur chronologie. Aux neuf semaines de formation du sous-officier allemand, il convient d'ajouter les six mois de formation en tant que militaire du rang du début de carrière, ce qui équivaut aux huit mois de formation du sous-officier français. Cependant la démarche est bien différente. Le sous-officier allemand apprend concrètement à devenir militaire du rang tandis que le sous-officier français est un cadre en apprentissage dès le premier jour de sa formation. La formation des six premiers mois du sous-officier allemand correspond alors à une formation technique en parfaite cohérence avec la conception de toute formation professionnelle dans les entreprises civiles allemandes.

Ainsi, les deux types de formation présentent des analogies et des différences qui peuvent être identifiées.

Les domaines similaires sont d'ordre relationnel, intellectuel, et sportif :

- L'apprentissage au commandement, à la fonction de l'instructeur et de l'éducateur.
- L'entraînement intégré dans un environnement militaire.
- L'enseignement académique.
- La pratique du sport.

Les différences sont observables à l'intérieur même des disciplines et des cours de formation. Le sous-officier français aborde des notions de gestion administrative que l'on n'observe pas dans la formation du sous-officier allemand. Il en va de même pour la pratique d'une langue étrangère et l'utilisation des multimédias.

Le sous-officier allemand aborde la connaissance des cultures politiques et un enseignement de la morale dispensé par l'aumônier militaire. L'enseignement des cultures politiques atteste de la volonté d'une formation de « citoyen en uniforme » et de « soldat citoyen » par une connaissance approfondie des orientations qui guident l'existence de la *Bundeswehr*. Le sous-officier allemand n'est pas étranger à la vie politique de la cité et il est très souvent un des élus de l'une des communes allemandes.

L'intervention de l'aumônier militaire a pour objectif d'aborder l'éthique et les questions du sens à donner au métier de militaire en posant comme postulat que « les

militaires sont des assassins et les soldats sont le sabre de Dieu. »¹⁴⁸ Elle valide les dispositions politiques de la R.F.A. relatives à la prise en compte de la présence religieuse. Elle s'inscrit aussi dans la trajectoire historique de l'Allemagne puisque, nous l'avons vu dans la première partie, les princes décidaient de la religion à adopter à l'occasion de leur avènement. Plus largement, le lien religieux dans la société allemande se traduit dans le livre blanc sur la sécurité dans lequel sept articles sont consacrés à l'existence de l'aumônerie militaire, son organisation et à son fonctionnement.¹⁴⁹ Les articles 746, 747 et 749 précisent : « L'aumônerie militaire est la contribution apportée par les églises - et souhaitée et appuyée par l'Etat - pour assurer la liberté de pratique du culte dans les armées... », « Chaque communauté religieuse a le droit d'organiser une aumônerie pour les militaires y appartenant... », « L'aumônerie militaire apporte une contribution à l'orientation religieuse et morale des militaires, surtout lorsqu'il s'agit de questions posant des cas de conscience. Cette orientation est donnée dans le cadre de cours d'éthique. »

Nous avons ici deux points particuliers, la politique et la religion, qui permettent de définir les approches différentes de la formation des sous-officiers, mais plus largement les soldats des deux armées. Ces considérations particulières illustrent des effets significatifs de la formation dans un environnement culturel national.

La notion de la neutralité, caractéristique du soldat des deux armées, émerge sous des formes différentes. Le sous-officier français peut ne pas avoir de formation politique dans la mesure où sa formation vise à s'inscrire dans une référence quasiment transcendante. Quelle que soit l'appartenance politique, religieuse ou culturelle de son adversaire, les raisons qui fondent son action et qui l'orientent en même temps sont essentiellement le respect de la personne.¹⁵⁰ A ce titre, il doit dépasser ses convictions personnelles et ne peut s'exprimer sur ce sujet au nom « du droit de réserve. » L'armée française considère ainsi que la connaissance des cultures politiques ne contribue pas à une prise de conscience pour envisager la neutralité. Les caractéristiques de la neutralité sont précisées dans la Constitution française. Il s'agit des domaines politiques, philosophique et religieux.

Pour des raisons identiques, le sous-officier français ne reçoit pas de formation particulière en référence à la morale religieuse. Son engagement éthique repose alors sur la dimension humaine qu'il s'engage à respecter au-delà de tous les repères identitaires religieux y compris les siens. Considéré intégré dans la sphère privée, le domaine religieux est donc appréhendé sous l'angle de la laïcité qui est une forme d'acceptation de l'existence de toutes les religions.

Nous sommes là au cœur de cette étude puisque sous des différences voir des contradictions apparentes, l'article 749 du livre blanc de la *Bundeswehr* précise plus

¹⁴⁸ Document de synthèse d'une présentation de l'école des sous-officiers de l'armée de terre de Weiden, *séminaire n°3*, 1998.

¹⁴⁹ *Livre blanc sur la sécurité de la République Fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr*, op. cit. p. 149 et 150.

¹⁵⁰ *L'exercice du métier des armes : fondement et principes*, armée de terre, op. cit. p. 19.

particulièrement : » Le travail des aumôniers n'est pas soumis à des instructions de l'Etat, il est réalisé au nom et sous le contrôle des Eglises. Il est respecté et soutenu par les supérieurs militaires. » La neutralité, posée a priori pour les militaires français, l'est aussi, a posteriori, pour les militaires allemands. Mais cette neutralité est différente dans la mesure où la formation dans la *Bundeswehr* se fonde sur l'expérience vécue développée par Finger.¹⁵¹

6. Des pratiques de formation différentes pour des intentions communes

Nota : les années sont données à titre indicatif.

¹⁵¹ FINGER (M). op. cit., pp. 39 à 46.

ANNEES	FRANCE	ALLEMAGNE
A4	Préparation personnelle Concours officier éventuellement	Stage De sous-officier supérieur En Ecole d'arme. 3 mois
A5	Admission Officier dans les Ecoles de Coëtquidan. éventuellement	Stage de perfectionnement En régiment 2 à 12 mois.
A6	Préparation personnelle Stage chef de section Cours par correspondance	
A7	Stage de chef de section Ecole d'arme. moyenne 3 mois	
A8		Stage de chef de section En école. 3 mois
A9		
A10		Recrutement officier technicien
A11-12		
A13	Préparation personnelle Concours officier Cours par correspondance	
A14	Stage d'officier Ecole application. 1 an	
A15-16		
A17		Séminaire de perfectionnement Ecole 2 semaines
A18	Préparation personnelle Concours major Cours par correspondance	
A19	Recrutement major concours	
A20-21		
A22	Recrutement officier Sur dossier	
A23		
A24		Séminaire de perfectionnement Ecole 2 semaines

La comparaison de la formation des sous-officiers doit être complétée par une extension de la formation initiale car le déroulement de carrière influe plus particulièrement sur la fonction de ce corps et la considération portée à ses membres. Il s'agit en quelque sorte d'une formation continue des sous-officiers qui les fait évoluer dans la carrière selon une chronologie présentée ci-dessus.

Nous pouvons observer les passerelles qui permettent aux sous-officiers français d'accéder aux corps des officiers. L'inscription pour franchir ces passerelles traduit une

volonté de réussir, et, les échecs ne génèrent pas de mépris de l'entourage. Cette possibilité accordée aux sous-officiers constitue une réelle opportunité de progression et une reconnaissance des valeurs intrinsèques. Ce système se fonde ainsi sur le mérite des postulants.

En France, elles permettent aussi de modérer l'esprit corporatiste, des saint-cyriens par exemple, en intégrant des individus d'autres origines sociales et de parcours scolaires différents. Les possibilités d'intégration dans le corps des officiers, étalées dans le temps, transforment les sous-officiers français en véritable modérateur de la structure humaine de l'armée de terre. En effet, promu au même grade de lieutenant, nous avons ainsi dans l'armée de terre, pour une fonction identique, des lieutenants ayant respectivement et approximativement (en âge et en ancienneté de service en régiment) :

Recrutement	Officiers De Saint-cyr	Officiers « Semi-direct	Officiers « Semi-direct tardif »	Officiers Méritants.
Age	23 ans	27 ans	32 ans	40 ans
Ancienneté	1 an	8 ans	13 ans	23 ans

Cette sorte de régulation sociale par le mixage et l'influence du milieu existe aussi chez les officiers de l'armée de terre de la *Bundeswehr* dans la diversité des possibilités de contrat ; cependant « l'ascenseur social » dans la *Bundeswehr* ne fonctionne qu'à une échelle extrêmement réduite.

Les sous-officiers de la *Bundeswehr* sont cantonnés dans une technicité qu'ils perfectionnent tout au long de leur carrière. Cette grande maîtrise de la technique sectorise l'organisation sociale en catégories diverses : elle préserve le corporatisme des officiers, elle entretient celui des sous-officiers et elle construit celui des militaires du rang. La formation des militaires du rang présente d'autant plus d'intérêt que tous les soldats allemands suivent cette formation. L'enracinement culturel demeure une réalité de l'éducation organiciste.

La structure humaine des soldats allemands et français est composée de trois corps : le corps des officiers, le corps des sous-officiers, les militaires du rang. Si les militaires du rang ne constituent pas un corps en soi, l'exercice de leur spécialité crée des éléments identitaires dans leur expertise, à faire valoir, éventuellement, dans le secteur civil lors d'une reconversion. Les encadrements respectifs les désignent comme des exécutants. Cela se traduit par une prise d'initiative réduite de leur part et une exécution technique de leur métier sans y donner un véritable sens social. C'est dans cette considération hiérarchique que sont formés tous les soldats de l'armée de terre de la *Bundeswehr* et française. La prédétermination sociale est cependant plus prononcée dans la *Bundeswehr*.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons constater, d'une part, une cohérence entre la culture nationale et les structures de la formation et, d'autre part, une convergence entre les deux politiques de la formation. La délocalisation de la formation en Allemagne traduit l'intention de s'inscrire dans une démarche filiale avec une prégnance donnée à

l'éducation des individus dans leur milieu. L'existence de la *Bundeswehr* est une forme d'agrégation des corps d'armée à l'instar de l'organisation de l'Allemagne fédérale. En revanche, le soldat s'identifie dans un régiment qui fait corps, d'où l'appellation « esprit de corps » qui détermine une identité collective. Cette situation développe concrètement la notion « d'être collectif » qui ne peut répondre explicitement au concept d'identité individuelle (unité, unicité, continuité). Malgré une politique d'ouverture de la *Bundeswehr* vers la société civile, sous contrôle des instances internationales, l'influence de l'idéologie romantique perdure dans l'organisation des structures et l'expression des mentalités. Les difficultés de promotion professionnelle du corps des sous-officiers vers le corps des officiers illustre cette situation. La contractualisation se réalise entre les unités militaires sans une influence remarquable sur l'identité collective des soldats.

Avec une organisation sociale en trois types de groupes sociaux (les officiers, les sous-officiers, les militaires du rang), l'esprit de corps est aussi très fort dans l'armée de terre française.¹⁵² Cependant, son interprétation est différente de celle de la *Bundeswehr* dès lors que l'ascenseur social est un élément régulateur dans les différents corps. La contractualisation se pratique alors entre les hommes avec des effets de formation. Cette contractualisation est lisible, aussi, dans l'organisation des cursus en partant du général pour aller au particulier. L'apprentissage d'une technique est toujours postérieur à la compréhension raisonnée de son emploi. Il est fait appel à la réflexion avant l'action, ce qui doit, théoriquement, faciliter une pratique de l'intelligence en situation, en considérant les évolutions permanentes et l'imprévision des situations sociales. L'approche de la formation des soldats français s'inscrit donc dans les principes des Lumières.

Les deux types de filiation réapparaissent dans la formation des soldats de l'armée française et de la *Bundeswehr*. Comme les autres institutions de leur Etat-Nation, les deux armées entretiennent cette spécificité culturelle. Pour y parvenir, la formation est circonscrite à des objectifs attendus et les pratiques pédagogiques à l'œuvre en formation sont similaires. Ayant chacune leurs symboles particuliers d'identification, caractéristiques de leur Nation, les deux armées nationales développent un corporatisme favorisé par une reproduction sociale traditionnelle. Cependant, la contractualisation se pratique dans les deux armées et offre alors une ouverture sur la diversité que représentent les deux systèmes culturels.

CHAPITRE 2 LA MISE EN PRATIQUE DES CONCEPTIONS NATIONALES DANS CHACUN DES SYSTEMES DE FORMATION MILITAIRE

Chaque pays s'inscrit dans une référence culturelle qui inspire l'organisation des structures institutionnelles, dont celles des armées. Les organismes de formation et les

¹⁵² « La tripartition de la société date de la seconde moitié du XII^e siècle : Les clercs doivent prier, Les chevaliers sans retard doivent défendre et honorer, Et les paysans labourer. » Présentation par CORVISIER (sous la dir.), op. cit. tome 1, p. 75

parcours professionnels des militaires de chaque armée corroborent, en effet, les principes généraux et les caractéristiques de chacune des nations.

A la recherche des effets communs par la formation : le respect de la personne, et à la recherche des effets communs dans la formation : la responsabilité de ses propres actions, nous avons constaté précédemment des structures qui sont influencées par les cultures nationales. La question se pose maintenant quant aux démarches et pratiques pédagogiques des formateurs et enseignants dans les deux institutions mais aussi à propos de l'organisation des cursus des soldats des deux pays. L'accent sera mis sur les relations pédagogiques et l'appréhension de l'apprentissage social, car la formation pour la maîtrise d'une technique (conduire un char ou piloter un hélicoptère) est transfrontalière.

1. Des relations humaines qui se veulent « participatives »

Les deux armées veulent pratiquer des relations humaines fondées sur le principe du commandement participatif par objectif. Comme la pédagogie utilisée dans les armées est indissociable du style de commandement, la formation repose conceptuellement sur le dialogue et la confiance réciproque entre les chefs et les subordonnés.

Le commandement participatif par objectif est défini de façon similaire dans les deux armées. C'est ainsi que les Allemands nomment ce principe : *Auftragstaktik*. Le commandement participatif par objectif consiste à « ne pas imposer des échéances fixes aux instructeurs pour la réalisation des différents objectifs d'instruction, accorder une certaine liberté d'action aux instructeurs tout en les rendant responsables des résultats obtenus, renforcer la motivation des chefs militaires et de leurs subordonnés et leur procurer le sentiment de satisfaction professionnelle. »¹⁵³

Pour les soldats français, « Il vise à développer la participation des subordonnés et à susciter leur adhésion, en les amenant à se sentir responsables de la réalisation, dans des délais donnés, d'objectifs concrets déterminés en commun, et de façon contractuelle. »¹⁵⁴

Cependant, dans les mêmes documents de référence, il est précisé, pour les Français, que cette démarche ne se pratique que jusqu'au niveau section. Il en est de même pour les Allemands, puisqu'il s'agit de préserver une plus grande liberté d'action pour les commandants de compagnie, mais il faut admettre aussi que « seuls les thèmes / les objectifs / les programmes seront spécifiés sans échéances fixes. » Ces précisions fixent donc le degré d'implication recherchée chez les subordonnés qui n'est que relatif dans les textes officiels. La mise en œuvre des moyens demeure de la responsabilité des subordonnés vers des objectifs qui ne leur appartiennent pas de définir. La notion du contrat a donc une connotation particulière dès lors que les raisons de l'emploi des

¹⁵³ Directive relative à l'organisation de l'instruction des unités au niveau de la structure : *la nouvelle armée de terre pour de nouvelles missions : l'instruction et l'entraînement des appelés*. Bonn, juin 1995.

¹⁵⁴ *Manuel de pédagogie militaire*, France, op. cit. p. 27.

moyens militaires doivent échapper à ceux qui les mettent en œuvre.

Nous abordons ici la notion de la fin et des moyens dans l'action. Le soldat, dans cette situation extrême, devient le moyen humain de la mise en œuvre des moyens techniques. Il est lui-même « mis en œuvre » par sa hiérarchie.

2. Une conception pédagogique enserrée entre l'esprit et la lettre

La dimension technique du métier de soldat étant persistante, la fonction de formateur étant fusionnée avec celle de chef, le comportement et « la manière d'être » étant enseignés dans une approche comportementaliste, il semble opportun maintenant de se rendre compte des dispositifs pédagogiques qui sont à l'œuvre dans les deux armées. Si dans l'armée française, la référence est le Manuel de pédagogie militaire, dans la *Bundeswehr* cette pédagogie prend corps à travers une méthode qui repose sur des produits audio visuels.

Dans une certaine cohérence avec le commandement participatif par objectif, la pédagogie participative par objectif est d'ailleurs préconisée dans les deux armées. L'ambiguïté de cette conception est largement détaillée dans l'ouvrage de Hameline.¹⁵⁵ Selon l'auteur, une distinction est nécessaire entre finalité et objectif en introduisant la notion de but qu'il définit de la façon suivante :¹⁵⁶

« Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. Un but est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminés de formation. Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. »

Cette distinction fait apparaître deux champs possibles de la formation, d'une part celui de la confusion entre les finalités et les objectifs et d'autre part celui la distinction.

Dans le premier cas, la culture est étatisée, les individus se conforment de façon rationnelle au milieu naturel et circonscrit à leur groupe. La formation développe alors le corporatisme qui guette implicitement les armées dans la mesure où elles défendent les valeurs de leur nation.

Dans le deuxième cas, la formation est conçue comme une nécessité avec des effets limités au regard du degré d'appropriation par les apprenants.

C'est ainsi que de Landsherre nous confirme les égarements possibles dans la pratique de la pédagogie par objectifs car elle « est surtout celle des malentendus, tant la

¹⁵⁵ Hameline (D.). – *Les objectifs pédagogiques en formation continue suivi de l'éducateur et l'action sensée*, Paris, ESF, 1979, 11ème édition 1993, 224 p.

¹⁵⁶ id. p. 97.

conception la plus saine se rencontre à côté de naïvetés et d'erreurs grossières. Définir des buts et des objectifs de façon aussi précise et méthodique que possible ne préjuge pas de la façon de les poursuivre. On peut le faire soit analytiquement soit globalement en s'efforçant d'inscrire toutes les activités dans leur perspective. Dans le premier cas et dans le meilleur des hypothèses, on aura probablement affaire à une pédagogie humaniste ; dans le second, l'option sera probablement technocratique (illustrée par exemple, par l'enseignement programmé skinnérien). »¹⁵⁷

Ainsi, la notion d'objectif peut se comprendre dans le sens d'un but concret et matériel défini par le formateur que chacun des stagiaires doit atteindre. Liée à cette notion d'objectif et dans cette acception, la notion de participation n'est que comportementalisme et conditionnement. Le stagiaire doit se conformer, en participant, aux attentes du formateur.

La deuxième acception de l'objectif est de l'ordre de la visée éducative. Cet objectif se définit dans l'immatériel et l'impalpable. Il ne peut pas être atteint, mais il fixe un horizon vers lequel le stagiaire s'engage. Dans ce cas le formateur accompagne le stagiaire dans son apprentissage. Le formateur est dans une fonction de pédagogue au sens étymologique du terme ; les procédures pédagogiques sont au service du processus de formation. La participation est alors active et se vit par l'intérieur dans la mesure où le formateur ne demeure qu'un accompagnateur.

Eclairé par ce positionnement face à la pédagogie participative, observons celle utilisée dans les armées. En France, la pédagogie participative par objectif se traduit dans le Manuel de pédagogie militaire par la mise en évidence de quatre attitudes pédagogiques.¹⁵⁸ Elles font appel aux sens naturels tels que l'ouïe ou la vue. La première est l'attitude « informer. » La relation du formateur avec le formé est unidirectionnelle. Le formateur parle, le formé écoute. Cette pédagogie traditionnelle repose sur l'intention de faire reproduire ce qui est connu et, à l'évidence, circonscrit le savoir du stagiaire à celui du formateur. Elle est préconisée pour la transmission de savoir théorique. La démarche pédagogique est une mise en conformité du stagiaire avec le formateur. L'intervention magistrale caractérise le plus couramment la relation pédagogique.

La deuxième attitude est « démontrer. » Cette attitude est préconisée pour la transmission d'un savoir technique et gestuel. Le manuel de pédagogie militaire valorise la pertinence de cette attitude puisqu'elle permet la transmission de savoir-faire. Elle met en évidence la notion de l'exemplarité du formateur afin que le stagiaire reproduise son comportement. Les stagiaires doivent être disposés en arc de cercle, et le formateur doit se trouver sur cet arc et au milieu. Cette précaution formalise la gestuelle sans inversion de sens possible. Lorsque le formateur tend le bras vers la gauche, les stagiaires visualisent le geste qu'ils doivent produire et tendent le bras vers la gauche, dans le même sens, sans effet de miroir. Le sens est ici la direction physique. L'imitation est la caractéristique principale de cette attitude qui se décompose en trois phases en faisant appel, à nouveau, aux capacités sensorielles des stagiaires. La première phase est une

¹⁵⁷ DE LANDSHEERE (V.). – *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F., 1992, p. 145.

¹⁵⁸ *Manuel de pédagogie militaire*, France, op. cit. p. 45.

démonstration par le formateur en silence. Les stagiaires écoutent et se taisent. Seule leur capacité visuelle est mise en alerte : ils regardent. La deuxième phase est consacrée à une nouvelle démonstration du formateur. Il reproduit les gestes qu'il a faits dans la première phase et il les accompagne, cette fois, d'explications orales. Les stagiaires voient à nouveau les gestes qu'ils devront exécuter et ils entendent les explications de chaque mouvement.

Alors qu'ils sont passifs lors des deux premières phases, les stagiaires vont exécuter les gestes du formateur à l'imitation dans la troisième phase. Le formateur fait les mêmes gestes pour la troisième fois, donne des explications pour la deuxième fois et fait faire les gestes pour la première fois. Les stagiaires suivent le formateur. Ils voient pour la troisième fois, ils entendent les explications pour la deuxième fois, et ils agissent pour la première fois. Ensuite le manuel de pédagogie militaire préconise une action libre qui consiste en réalité à se conformer à l'exactitude du formateur par la répétition. Cette phase complémentaire est souvent appelée « le drill. »

La troisième attitude pédagogique est « interroger. » Orientée essentiellement vers une relation de contrôle par le formateur, son utilisation est envisagée pour mesurer le degré de mise en conformité du stagiaire. Le formateur pose des questions et le stagiaire répond. Seules les réponses en corrélation avec les attendus du formateur sont prises en compte. Les réponses en marge des attendus ne présentent aucune validité aux yeux du formateur.

La quatrième attitude est « faire chercher. » Présentée comme une attitude pédagogique sur le même plan que les trois autres, cette quatrième attitude est en réalité une véritable conception de formation. Elle s'organise en trois phases :

- Créer une situation de formation aussi réaliste que possible,
- Laisser les stagiaires chercher des solutions,
- Remettre en ordre les solutions trouvées et données celles qui sont possibles.

Les interventions du formateur sont moins formelles que dans les trois autres attitudes. Il devrait utiliser les autres attitudes comme des outils pédagogiques puisque dans la première phase « il informe », dans la seconde « il interroge », et dans la troisième phase il peut « informer, interroger et démontrer. » L'implication et la participation des stagiaires sont sollicitées. La solution peut être celle des stagiaires.

C'est dans l'utilisation de cet outil pédagogique, « faire chercher », que la pédagogie pourrait trouver son qualificatif de « participative par objectif » si elle développait des effets éducatifs développés par les stagiaires eux-mêmes. En apparence, elle consiste à partir d'une situation concrète sans interférer sur les capacités des stagiaires ce qui devrait leur permettre de s'instrumenter personnellement.

Or, selon Michel Soëtard le but de l'éducation doit se concevoir en conservant l'épaisseur humaine comme sujet de formation qui induit des imperfections et une impossible mise en conformité pour préserver une pertinence dans l'action imprévisible par nature. En effet « l'éducation proprement dite est une action fondée sur des savoirs explicites ou implicites qui ne peuvent la guider valablement que dans la mesure où ils

perdent leurs généralités pour s'appliquer aux contingences d'une situation toujours particulière. Ceci implique chez ceux qui participent au processus éducatif une liberté de ré-interprétation pouvant aller jusqu'à la négation. »¹⁵⁹

Cependant, dans l'utilisation de cette attitude pédagogique les réponses sont attendues par le formateur et l'emploi de cette attitude n'est qu'un artifice pour mettre le stagiaire en conformité. Elle est d'ailleurs assez peu utilisée dans la mesure où elle ferait perdre du temps au formateur qui préfère montrer ce qu'il faut faire, puis faire réagir à partir d'un stimulus. La pédagogie est ainsi participative mais sans implication ni investissement personnel puisque les objectifs techniques sont posés. Particulièrement élaborées pour la transmission des techniques militaires afin de se conformer à des notices et de reproduire des gestes, ces attitudes pédagogiques présentent un obstacle dans l'acquisition d'un comportement qui devra traduire une liberté de ré-interprétation dans des situations toujours nouvelles et imprévisibles par nature. Or le chef d'état-major l'a rappelé en 2003 : « l'état d'une armée professionnelle ne se décrète pas, il s'acquiert. » Cette injonction paradoxale met en évidence que les formateurs ne devraient pas transmettre de façon mécanique un apprentissage qui fait appel à la raison.

Dans la *Bundeswehr*, et plus particulièrement dans l'école des sous-officiers du 2^{ème} corps d'armée, l'approche pédagogique est présentée dans un vidéogramme qui fait découvrir l'école.¹⁶⁰ Les différentes scènes et leurs explications décrivent une similitude avec les mêmes procédés pédagogiques de l'armée de terre française. Nous y trouvons la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir être. Les attitudes « informer », « démontrer », « interroger », « faire chercher » sont observables dans les diverses séquences.

L'attitude « faire chercher » apparaît la plus utilisée. En réalité, elle semble être l'expression de « situations problèmes » utilitaire sans une dimension raisonnée, dans la mesure où la solution à rechercher est essentiellement technique. La mise en conformité avec les connaissances des formateurs perdure. Mais, cette pratique dans la *Bundeswehr* réaffirme l'intention de transmettre des techniques professionnelles. La formation culturelle se réalisant par imprégnation de façon organiciste facilite l'assimilation et la reproduction sociale que requiert la culture nationale allemande.

Les pratiques pédagogiques dans les deux armées sont donc normées. Elles sont préconisées pour atteindre des objectifs professionnels. Qualifiée de participative, cette pédagogie est en réalité une adaptation de chaque soldat à un attendu technique mais aussi social. Cette pédagogie est donc une pédagogie du conditionnement.

3. Une théorie pédagogique incertaine pour la transmission d'un héritage culturel et pour la production d'une formation libératrice

« C'est la raison qui est rare », dit Alain.¹⁶¹ Hameline se réfère à Alain pour apporter une

¹⁵⁹ DE LANDSHEERE (V.), op. cit. p. 3.

¹⁶⁰ *Schulfilm, Heersunteroffiziersschule II, Weiden, 1997.*

forme de conclusion aux difficultés que rencontrent les formateurs dans leurs pratiques pédagogiques. Il affirme ainsi que la raison devrait être l'élément médiateur entre deux impossibilités à tenir ensemble : ¹⁶²

« Impossible donc de ne pas tâter de la rationalité planificatrice, car elle participe de ces valeurs qui règlent le lien social dans la société productiviste. Pourtant le risque immense de promouvoir la folie qui, effectivement, pervertit ces valeurs et ce lien. Impossible alors de ne pas dénoncer cette perversion latente des intentions éducatives. Le risque est de se priver d'un outil de pensée qui contribue grandement à rendre intelligible ce que l'on fabrique. Quiconque se donne l'ambition de tenir ensemble ces deux impossibilités mesurera d'emblée que cet équilibrisme n'a rien de confortable. »

C'est ainsi qu'Hameline constate que c'est la raison qui est rare, et l'utilisation de moyens modernes tels que les vidéogrammes dans la *Bundeswehr* semblent le confirmer. ¹⁶³ Dans le stage de perfectionnement des sous-officiers, trente sept heures sont consacrées à la « conduite du chef » à partir d'éléments audiovisuels. Mais la gestion des mises en situation appelle des réponses techniques qui écartent la réflexion et la construction conceptuelle d'une référence. La possibilité de transférer la solution technique évoquée met une incertitude sur la compréhension des raisons fondamentales et raisonnables. Cette modélisation du comportement laisse donc peu de place à l'initiative et vise à la reproduction.

Cette approche de la formation à l'aide de moyen vidéo et informatisé est connue aussi dans l'armée française. Dans la revue « L'Armement », une coproduction présente cette utilisation sous le titre : « MODMIL : former au commandement à l'aide de simulateurs. » ¹⁶⁴ Les auteurs définissent MODMIL, qui peut être traduit par « modèle militaire », comme : « un simulateur sous-tendu par un modèle intégrant les différentes théories psychosociologiques de la motivation. Il permet d'analyser la motivation sous l'angle systémique et de suivre son évolution temporelle dans des cas militaires concrets. Il constitue un bon outil d'enseignement à l'exercice du commandement, qui a été validé au cours d'une pré-étude effectuée aux écoles de Coëtquidan. » Après avoir décrit le contexte général de la simulation, les auteurs précisent la pertinence de cet outil, de leur point de vue, à partir de concepts qui appartiennent aux sciences humaines. ¹⁶⁵

Pour eux, la simulation est la reproduction artificielle des caractéristiques de logique,

¹⁶¹ Hameline (D.), op. cit. p. 216.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Document de synthèse d'une présentation de l'école des sous-officiers de l'armée de terre de Weiden, stage de perfectionnement pour sous-officiers, 1998, fiche 4/2, situation 04/94.

¹⁶⁴ FOURCADE (J.), COPIN (S.), KARSKY (M.). – « MODMIL : former au commandement à l'aide de simulateurs », *L'Armement, Revue de la direction générale de l'armement*, juillet et août 1996, pp. 29 à 34. Les auteurs sont respectivement : médecin-chef des services centre d'études en sciences sociales de la défense, psychosociologue et directeur KBS (Knowledge Based Simulation).

¹⁶⁵ id p. 34.

de performance et d'évolution de quelque chose de réel. Le simulateur, lui, est un appareillage qui reproduit le fonctionnement d'une machine exécutant habituellement une tâche en interrelation avec l'homme. Les deux concepts de base sur lesquelles ils s'appuient, sont « La force agissante » et « Le signal d'erreur. » Ils traduisent implicitement leur souci d'une mise en conformité du comportement dans les relations de commandement comme il est souhaitable de le faire dès lors qu'il s'agit d'apprendre à utiliser une machine dont les règles d'emploi sont complexes. Les auteurs précisent en effet que la force résulte toujours ou est influencée par la comparaison de deux états : le but d'une part et la réalité d'autre part, « C'est la différence entre objectif et réalité qui pousse à l'action. »

La mise en conformité est alors explicite. La démarche pédagogique utilisée, aussi, dans le séminaire de « conduite de chef » dans la *Bundeswehr* procède du même principe. La planification des interventions opérationnelles est le modèle appliqué en formation sans laisser la place à l'incertitude. L'outil pédagogique laisse l'illusion d'une participation active de l'utilisateur qui en réalité se soumet à des données intégrées. Les objectifs de formation sont considérés comme finis. Le processus sous-tend ainsi l'idée que la solution est donnée et exportable en l'état. Les auteurs annoncent dans leur conclusion cette ambition : « L'objectif n'est en aucun cas de donner des recettes de commandement mais, au contraire, de s'exercer à la complexité et, à terme de parvenir à la maîtriser. » Cependant, sa mise en œuvre reste ambiguë

Les outils pédagogiques extraits du Manuel de pédagogie de l'armée de terre dans l'armée française confortent les formateurs dans leurs intentions d'imposer le savoir. Il est possible d'observer la volonté de transmettre un savoir, un savoir-faire et un savoir être. Cette présentation de la formation est étudiée aussi dans l'entreprise en dehors de l'institution militaire.¹⁶⁶ Cependant, les formateurs ne font pas de différences dans leurs relations pédagogiques au regard du type de savoir à transmettre. Ils considèrent que le savoir-être peut se transmettre d'une manière identique à celle d'un savoir-faire. Ils privilégient d'ailleurs l'attitude « démontrer » qu'ils généralisent volontiers pour la transmission de tous les savoirs. Ainsi, la formation est une formation comportementaliste qui préjuge de l'efficacité d'une reproduction des comportements dans d'autres circonstances. La notion d'obéissance est nécessairement recherchée. Le savoir-faire du formateur est donc essentiel en dehors de toutes considérations relatives aux différents types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir être) auxquels il conviendrait d'y ajouter le savoir-devenir.¹⁶⁷ L'auteur définit les Savoirs comme la réalisation d'objectifs cognitifs, les savoir-faire comme des objectifs méthodologiques, les savoir-être comme des objectifs comportementaux. Selon l'auteur, le savoir-devenir consiste à « développer sa conscience de la pluralité des patrimoines culturels, naturels et linguistiques ; devenir des euro-citoyens engagés dans le présent et le futur pour la défense active de ces

¹⁶⁶ THERY (B.). – « Entreprise milieu éducatif, rapport de recherche », Paris, novembre 1986, cité par A. PAIN *Education informelle. Les effets formateurs du quotidien*, Paris, L'harmattan, 1990, p. 169.

¹⁶⁷ LAVOLLEE (D.). – « Témoignage sur la réalisation d'un projet européen au lycée (Socrates / lingua-Action E) », in (Sous la direc. Dominique Groux et Nicole Tutiaux-Guillon), *les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, Paris, l'Harmattan, 2000, pp. 199-200.

patrimoines. » C'est aussi de ce savoir-devenir que les formateurs devraient développer chez chacun des soldats en formation puisqu'il est convenu qu'ils devront assumer une responsabilité individuelle de leurs actes dans des situations impossibles à prévoir à l'avance. C'est probablement à ce moment de la formation que pourrait se jouer le contrat moral tout en considérant les dimensions de l'identité selon Hannoun (unité, unicité, continuité).¹⁶⁸

Pourtant, dans le cadre de leurs actions de formation, les formateurs devraient aborder cette dimension en traitant l'exploitation éducative d'une formation réussie. Mais le Manuel de pédagogie militaire pose les limites lorsqu'il est précisé : « Cette ultime étape qu'il (le formateur) anime et conduit personnellement, consiste à mettre à profit le climat psychologique très favorable, et tout particulièrement le capital confiance accumulé par les cadres et les militaires du rang, pour les faire réfléchir en commun sur le sens et la portée de la mission accomplie, restituée dans un contexte plus vaste de la défense et de sa finalité. Détailler davantage cet aspect sortirait du cadre normal de la pédagogie ; le lecteur pourra sur ce sujet se reporter utilement aux directives concernant la formation militaire générale. »¹⁶⁹

4. Une intégration culturelle organiciste et naturelle des soldats

L'affectation directe dans les régiments pour tous les soldats de la *Bundeswehr*, quelle que soit la future position hiérarchique, peut permettre de qualifier de technique ce type de formation. Cependant, cette démarche facilite l'intégration de la culture régimentaire comparable à une culture d'entreprise. Cette précision est d'autant plus importante que la *Bundeswehr* a réalisé une véritable rupture avec son passé, ce qui a eu pour conséquence de réduire considérablement les activités conventionnelles et la formation traditionnelle qui repose sur la transmission de savoirs acquis.

Ce n'est pas le cas dans l'armée française où la tradition demeure très forte. Elle l'est aussi par ses conséquences dans l'apprentissage de la responsabilité et de la prise d'initiative puisqu'elle se réduit à l'exécution de gestes traditionnels avec pour conséquence un conditionnement professionnel. L'identité collective des militaires du rang est une réalité, par défaut, d'une prise de conscience du sens profond de leur métier. Seul l'exécution technique prévaut pour atteindre les attendus fixés par l'institution.

Cependant, l'engagement personnel est sollicité dès lors qu'en cours de formation, les soldats allemands expriment individuellement un serment de fidélité. Le serment se prononce d'ailleurs collectivement devant le drapeau ce qui valide « l'être collectif » en termes d'identité.¹⁷⁰ Cependant, nous pouvons faire à nouveau une interprétation de cet engagement dans la mesure où l'exécution du service militaire, et a fortiori les premières

¹⁶⁸ HANNOUN (H.). – « L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration », *Revue Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

¹⁶⁹ *Manuel de pédagogie militaire*, France, op. cit. p. 42.

¹⁷⁰ *Jugend-Offizier, Bundeswehr, Bundesministerium der Verteidigung, Presse – und Informationsstab, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53 003 Bonn, November 97, p. 18.*

périodes de l'engagement, sont réalisées par des volontaires. La situation d'objecteurs de conscience étant reconnue comme un état du citoyen allemand qui veut préserver la sécurité de son pays. De ce fait, tous les militaires allemands peuvent être considérés comme des volontaires.

La cérémonie de présentation au drapeau est, aussi, l'une des activités des traditions dans l'armée de terre française. Elle est programmée comme un achèvement de la formation des soldats français qui suivent une formation similaire aux soldats de la *Bundeswehr* tant dans les contenus que dans les démarches pédagogiques de formation. Dans les deux cas, en effet, les procédés de formation consistent à préciser que « les stagiaires vont savoir ce que les formateurs savent. »

Ainsi la présentation au drapeau des soldats français est similaire puisque lors de cette cérémonie les soldats sont passifs. Exécutant les ordres, les soldats écoutent les messages donnés par les officiers qui sont toujours orientés sur la compréhension de l'histoire avec l'évocation des anciens et de leur sacrifice. « Le devoir de mémoire » est mis en évidence. La reproduction du passé est ainsi sollicitée. Les ordres font réagir les soldats dont l'exécution d'une gestuelle qui est toujours irréprochable, tellement la préparation physique est importante et les répétitions sont nombreuses.

Bien sûr, ces ordres qui appellent des postures physiques ont eu leur raison d'être. Au moment de les introduire dans les usages de l'armée, les « bonnes raisons » de leur application étaient justifiées. Aujourd'hui, nous pouvons observer une exécution des mouvements techniques vidés de leur sens, ce qui transforme les soldats en automates. C'est ce que précise Pascal Venesson, directeur du centre des sciences sociales de la défense en France : « une institution close, suite de mécanismes en mouvement perpétuel, assurant la surveillance de reclus dépouillés de leurs attributs ordinaires et contraints d'interrompre leurs rapports avec l'extérieur. En son sein, on manipule, on façonne, on dresse les corps, on veille à l'obéissance. Les règlements sont minutieux, les inspections scrupuleuses, les moindres parcelles de vie sous contrôle. L'institution est structurellement immuable. »¹⁷¹.

Cette observation est affirmée aussi par Paul Klein, directeur du centre des sciences sociales dans la *Bundeswehr*, lors d'une conférence donnée à l'occasion du colloque « Bilan et perspectives de la coopération militaire franco-allemande de 1963 à nos jours », à l'École militaire à Paris en novembre 1998. Il a fait remarquer que « Lors de la création de la brigade franco-allemande, le commandement militaire français a demandé aux cadres de ne plus frapper les soldats ; on peut observer des relations de commandement dans l'armée française qui sont archaïques et patriarcales ... »

La notion de reproduction est donc à l'œuvre sans envisager des possibilités de progrès, ce qui faisait dire au colonel de Gaulle en 1934 : « L'armée, par nature, est réfractaire au changement. (...) Vivant de stabilité, de conformisme, de tradition, l'armée redoute, d'instinct, ce qui tend à modifier sa structure. »¹⁷²

¹⁷¹ VENESSION (P.). – « Le triomphe du métier des armes : Dynamique professionnelle et société militaire en France », *Revue Tocqueville*, 1996, Vol. XVII, n° 1, p. 135.

¹⁷² Ibid, p. 135.

L'exécution de la gestuelle militaire tient donc plus du dressage du corps et du conditionnement de l'esprit que d'une compréhension des éléments identitaires qui facilitent la construction d'une identité selon le concept qui éclaire cette recherche : l'unité, l'unicité, la continuité.¹⁷³

Nous pouvons remarquer, en effet, que chaque geste chaque mouvement, chaque manière de donner un ordre traduit une maturité de réflexion, exprime une bonne raison de le faire éprouver par l'expérience. Ainsi, toutes ces manières de faire pourraient être l'objet de compréhension, mais il n'en est rien.

A titre d'exemple, il est démontré, de façon confidentielle, qu'une cérémonie militaire, quelle qu'elle soit, ré-exprime une volonté d'affirmer son engagement à défendre les valeurs de la France, mais pas seulement la « France hexagonale », surtout la France des droits de l'homme et du respect de la dignité humaine. Il est précisé que lors de chaque cérémonie militaire, qualifiée de prise d'armes, nous pouvons y voir systématiquement le drapeau, symbole de la France et nous pouvons entendre la Marseillaise, l'hymne national. Nous pouvons observer aussi la présence de toutes les couches sociales de l'armée mais aussi des civils anonymes, qui sont là sans distinction de classe, dans un élan de générosité voir même de fraternité, et en toute liberté ; « liberté, égalité, fraternité » exprime la devise de la République que les soldats sont censés défendre. Or, le drapeau, la Marseillaise, la devise sont précisément les trois symboles de la Nation indiqués comme éléments caractéristiques de la Nation française dans la constitution de 1958.¹⁷⁴ Ainsi, le lien « armée nation » est vécue, comme une réalité, dans chaque cérémonie de prise d'armes, sans que les soldats qui y participent en ont vraiment conscience dans la mesure où ils se focalisent sur l'exécution technique de leur présentation. Pourtant, ce serait sans doute là l'occasion de donner à chacun la possibilité de fortifier ses convictions au-delà d'un simple sentiment d'appartenir à un groupe assimilable à une équipe de sport qui va gagner !

Car il faut remarquer, malgré tout, l'importance de la cérémonie dans chaque armée, pas tant par le prestige que par le symbole qu'elle représente. Le drapeau constitue un signe d'identification pour un ralliement qui est spécifique à chaque armée : l'armée française et la *Bundeswehr*. Elle marque les différences entre les hommes ou tout au moins les sectorise dans un groupe social. Les deux armées utilisent donc les mêmes moyens utiles pour préserver leur identité spécifique. Ces dispositions traditionnelles entravent le développement d'une visée commune d'actions professionnelles car le drapeau reste national. Le drapeau européen est en effet absent des cérémonies militaires.

La formation des soldats des deux armées, dans la phase initiale, vise donc à modeler les individus dans un comportement typique. La formule « passer dans le moule » est d'ailleurs utilisée dans l'armée de terre. Cette formation procure des contradictions avec la formation des officiers et des sous-officiers qui apparaît plus spécifique à chacune des deux armées. En effet, si les formations des officiers, des

¹⁷³ HANNOUN (H.). – « L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration », *Revue Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

¹⁷⁴ *Constitution de la V^e République de 1958*, op. cit. article 2, p. 425.

sous-officiers et des militaires du rang de l'armée de terre française sont différenciées, tous les soldats allemands (officiers, sous-officiers, militaires du rang) suivent la formation du niveau du militaire du rang pour ensuite s'engager dans une formation plus fonctionnelle. La formation des soldats de la *Bundeswehr* traduit ainsi la culture nationale que nous avons identifiée dans la première partie de cette recherche. Organiciste, cette formation favorise l'identité du groupe qui domine toute tentative d'expression de l'identité individuelle.

La formation des militaires du rang, mais aussi la formation des officiers dans les écoles de Coëtquidan et celle des sous-officiers dans l'école de Saint Maixent l'école, concourt à la réalisation d'objectifs communs. Le système pédagogique français traduit la culture nationale dans l'expression de sa devise et l'égalité devant la formation dispensée en un seul lieu. En revanche cette centralisation présente des écueils en développant un esprit corporatiste (le corps des officiers et le corps des sous-officiers) avec une approche hégémonique de la formation contraire à l'esprit nationale d'où l'expression : « passer dans le moule. » Cependant, des dispositions concernant les officiers, présentées plus loin, se mettent en place pour atténuer une sorte d'enfermement culturel que développe ce dispositif pédagogique.

En effet, « l'être collectif » dominant réclame une transmission mécanique de la formation suivant le principe de l'expérimentation scientifique qui considère le stagiaire comme un objet à façonner. La technicité de la pédagogie détruit le sens à accorder à la formation et crée une rupture identitaire que les soldats acceptent en se conformant ou récusent en refusant la perte de l'unicité de leurs propres repères culturels. Finger attribue à Kolb l'idéal de l'expérience scientifique transféré au fonctionnement de l'apprentissage d'un adulte.¹⁷⁵ Selon Finger, le cycle en boucle de Kolb (expérimentation active, expérience, réflexion/observation, abstraction/conceptualisation) est une adaptation à l'environnement (matériel et symbolique).

5. Une formation mécanique et utilitaire des sous-officiers

Un document de formation à l'exercice du commandement dans l'armée de terre de l'armée française du début des années 90 précise le type de relations que doit établir un chef d'un niveau hiérarchique considéré. Si des méthodes de commandement sont décrites et imposent un commandement fondé sur la participation, il est énoncé que le commandement des militaires du rang repose sur un commandement par tâches. Les militaires du rang sont des exécutants. Cependant, la formation à l'exercice d'une fonction, quelle qu'elle soit, résulte d'une mise en conformité avec des attendus. Les cadres militaires sont alternativement des chefs et des formateurs ; la grande majorité forme comme elle commande, en donnant des ordres. Ainsi, en toute logique pour eux, les objectifs de formation reposent sur un contrat technique avec leur stagiaire dans une mise en conformité préétablie.

Dans la *Bundeswehr*, avec la réduction du service militaire à 10 mois, c'est en 1996 que le chef d'état-major de l'armée de terre a décidé de transmettre une nouvelle

¹⁷⁵ FINGER (M), op. cit., p. 41.

directive.¹⁷⁶ Elle fixe essentiellement les domaines de l'instruction des appelés. Elle concerne donc tous les militaires affectés, appelés ou engagés, officiers ou sous-officiers. Ces domaines d'instruction sont organisés autour de trois objectifs :

- Une bonne maîtrise des techniques de base.
- La maîtrise des tâches principales au sein de l'équipe ou du groupe.
- L'aptitude à l'emploi, dans le cadre de l'unité élémentaire, dans un mode d'action ou un type de mission.

Ces objectifs ne présentent aucune ambiguïté quant à leur visée technique. Il s'agit de préparer les appelés à une fonction graduée et cumulative avec les autres fonctions, éminemment techniques. Le style à adopter pour conduire cette formation n'est pas précisément exprimé dans la directive. En effet, seules sont abordées : les activités pédagogiques et les relations entre les échelons intermédiaires qui agiront sur les stagiaires. Il est énoncé par exemple :

- De ne pas imposer des échéances fixes aux instructeurs pour la réalisation des différents objectifs d'instruction.
- D'accorder une certaine liberté d'action aux instructeurs tout en les rendant responsables de résultats obtenus.
- De renforcer la motivation des chefs militaires et de leurs subordonnés et de leur procurer le sentiment de satisfaction professionnelle.

Cependant, les principes sont exprimés comme des injonctions. Cette disposition paradoxale se traduit par des contradictions. En effet, « le chef militaire doit être le premier à accepter charges et risques » puis « il doit convaincre en donnant l'exemple » et « il doit encourager l'esprit d'initiative et la créativité, notamment en ce qui concerne l'organisation de l'instruction. »

Ces prescriptions pourraient présenter une certaine cohérence si l'exemplarité était conçue comme paradoxale, c'est-à-dire si la pratique de l'encouragement à l'esprit d'initiative et à la créativité était une réalité et qu'elle constituerait un exemple à suivre. Mais le chef « doit faire participer activement tous les soldats en leur expliquant l'utilité des séances d'instruction. » Cette nouvelle prescription montre d'une part la démarche utilitaire de la formation mais elle explicite aussi la notion de participation qui ne consiste pas à développer la créativité mais qui exprime la participation physique des soldats.

Aussi, les directives invitent fermement au développement de l'implication des soldats dans leur propre formation tout en les conditionnant sans une réelle formation à la responsabilité par la réflexion. Cette modélisation est explicite puisqu'il est précisé qu' « A l'issue de notre formation, nous devons être en mesure d'affirmer que nous savons pour quoi nous servons. »¹⁷⁷

¹⁷⁶ Directive relative à l'organisation de l'instruction des unités au niveau de la structure *la nouvelle Armée de terre pour de nouvelles missions : l'instruction et l'entraînement des appelés*, Bonn, juin 1995.

¹⁷⁷ Ibid.

Cette formation repose donc bien sur une référence organiciste avec l'émergence du savoir à partir de l'expérience vécue qui nie, pour une part, l'appel à la raison par acquisition de savoirs à réinterpréter comme le préconise Michel Soëtard.¹⁷⁸

La formation des sous-officiers est donc naturellement objectivée et utilitaire puisque ce sont eux qui commandent les militaires du rang, voués à l'exécution des tâches. Leurs relations sont donc formelles et contraintes mais en cohérence avec les attendus sociaux et professionnels. Dans les situations de formation, les sous-officiers s'installent dans la reproduction sociale et les injonctions dans une pratique pédagogique du conditionnement.

6. Une formation des militaires du rang de type « communautaire »

La formation des militaires du rang français et allemands est organisée sur le même principe, avec les mêmes effets fusionnels. Cette formation présente aussi un décalage avec l'organisation des sous-officiers et des officiers français dans la dimension culturelle. Elle interdit l'ouverture culturelle au militaire du rang en le cantonnant dans un régiment. Ce type de formation valide l'application du système culturel caractéristique du référentiel allemand et, en même temps, s'oppose à l'apprentissage de la responsabilité individuelle du système culturel de la nation française.

La formation organisée par les institutions est complétée par une formation moins formelle qui s'inscrit dans le continuum des personnes. Aux dispositions que nous avons précédemment évoquées, l'institution maintient des activités de mutation tant dans des organismes différents que dans des fonctions différentes.

Cette disposition est plus prégnante dans l'armée française que dans la *Bundeswehr*. Il est vrai qu'en vertu du principe de l'égalité des chances, un militaire du rang français peut devenir sous-officier puis officier. Ainsi, engagé au titre d'un métier dans un régiment, il peut être successivement spécialiste détenteur d'une expertise puis chef d'une équipe avant de rejoindre l'école des sous-officiers pendant trois mois. Il dirigera ensuite un groupe d'une dizaine d'hommes dans un régiment et il effectuera une à deux missions de quatre mois par an pendant cinq ans hors de son organisme d'affectation. Il pourra changer de fonction pour occuper un poste orienté sur la gestion technique et administrative. Inscrit dans une formation continue, il suivra un cours par correspondance pendant un an tout en exécutant ses missions au quotidien. En cas de réussite, il suivra un stage de perfectionnement de deux à six mois, il pourra diriger un groupe d'une trentaine d'hommes ou devenir formateur et changer de régiment. Lorsqu'il aura trente ans, il pourra suivre un cours par correspondance pendant un an pour devenir officier en recrutement interne.

S'il est admis, il suivra un stage d'un an en même temps que les officiers sortant de Saint-Cyr. Il mettra en œuvre ses connaissances techniques qui ne seront que ravivées tout en servant pour les saint-cyriens de modèle de « sous-officier ancien. » A l'issue de ce stage, il rejoindra un régiment où il dirigera à nouveau un groupe d'une trentaine

¹⁷⁸ DE LANDSHEERE (V.). op. cit., p. 3.

d'hommes, il fera un séjour de quatre à six mois en opération extérieure, il sera officier logistique, formateur. Après quatre ans, il sera muté suivra un stage de management de quatre mois puis dirigera un organisme d'une centaine d'hommes pendant deux ans avec au moins un séjour en opération extérieure de quatre mois. A l'issue, s'il parle couramment anglais et s'il possède un DEUG, il suivra un stage d'officier d'état-major pour devenir officier rédacteur dans un état-major.

Ce déroulement de carrière montre la multiplicité des situations que peut rencontrer un cadre de l'armée de terre en France et les enseignements qu'il peut retirer en termes de développement personnel. Chacun pour ce qui le concerne, le soldat français et le soldat allemand sont intégrés dans un système communautaire, naturel et organique. Dans la *Bundeswehr* les soldats sont cloisonnés, pour la grande majorité, dans une corporation qui les différencie et dans laquelle il s'identifie. Dans l'armée française, certes le changement de corps est possible et accessible à celui qui s'inscrit dans une démarche de progrès, cependant, les stigmates de la culture de son organisme prend le pas sur les éléments culturels qui caractérisent sa Nation. La situation contractuelle crée d'ailleurs une rupture identitaire qui installe le soldat dans le refuge d'une identité collective.

7. L'ouverture culturelle des officiers des deux armées

A cela, il faut ajouter que le système promotionnel, en France, s'inscrit dans une démarche de formation des élites. Les grandes écoles en France n'ont pas leur équivalent en Allemagne. L'armée de terre a aussi sa grande école située dans les landes de Coëtquidan en Bretagne : Saint-Cyr. Elle a supplanté une autre école, Polytechnique, gérée au sein de l'institution militaire et principale pourvoyeuse d'officiers au début du siècle dernier ; celle-ci forme, aujourd'hui, essentiellement des cadres civils.

En convention avec l'Education nationale et sous le contrôle de la commission des titres, le cursus universitaire des Saint-Cyriens vise un niveau de formation d'ingénieur. Cette formation est complétée par une formation militaire spécifique selon le même schéma de formation que celui des sous-officiers. Quelques officiers sont du recrutement externe tels que les Arts et métiers, polytechnique ou de l'université. Un officier sur deux est originaire du corps des sous-officiers.

Jusqu'en 2002, la formation de l'officier de Saint-Cyr, l'élite de l'armée de terre, peut se confondre avec une formation corporatiste. La scolarité s'étale sur trois ans après deux années de classes préparatoires en sciences ou en lettres, et elle précède une année d'application technique. Pour certains d'entre eux, la fréquentation des collèges et des lycées militaires a pu précéder cette formation universitaire.¹⁷⁹ Ainsi, au moment d'entrer dans une unité opérationnelle, un jeune officier issu de Saint-Cyr aura pu suivre 13 années de formation dans un milieu militarisé.

Les officiers saint-cyriens peuvent être recrutés aussi par voie externe après une classe préparatoire ou après avoir obtenu un niveau universitaire équivalent à la licence

¹⁷⁹ L'organisation et les objectifs poursuivis dans les lycées militaires sont présentés sur le site <http://www.defense.gouv.fr/terre/hf/formation/cofat/lycees/>, 2003.

ou la maîtrise. Ces officiers, issus de ce recrutement, sont tenus, cependant, de suivre un cursus complet et de recommencer ce qu'ils ont déjà validé avant le concours d'entrée. Cette spécificité a été utilisée abusivement pour marquer le niveau de la formation militaire et valider une formation interne jusqu'à ignorer le parcours déjà réalisé.

Le témoignage d'un lieutenant-colonel, qui a souhaité garder l'anonymat, le démontre. Souhaitant accéder à une promotion interne, cet officier a postulé pour suivre un cursus en sciences politiques, alors qu'il avait déjà validé cette formation avant son recrutement externe. Recalé lors du concours au sein de l'institution, il n'a pu accéder à un cursus préalablement validé dans sa scolarité civile.

A partir de 2002, en exécution d'une réforme accompagnant la mise en place de l'armée professionnelle, l'entrée à Saint-Cyr pourra s'effectuer « à la carte » avec une durée minimum d'une année dans un cursus de trois années. Désormais, les niveaux universitaires détenus seront pris en compte. De plus, la formation devra être valorisée par la réalisation d'un module de six mois dans un pays étranger.

La formation des officiers, élites de l'armée de terre, en s'ouvrant sur la société civile, contribuerait à éviter l'enfermement : « ...et favorisant des grandes écoles qui, vivant en vase clos, ne tirent pas le système universitaire vers le haut mais, par les castes qu'elles engendrent, accentuent l'éclatement de la société ? »¹⁸⁰ Elle reconnaît une formation adaptée dans les universités, hors de l'institution. Elle rejoint ainsi la formation des officiers de la *Bundeswehr* réalisée essentiellement en milieu ouvert dans deux universités qui lui sont attachées : Hambourg et Munich.¹⁸¹ Créées en 1973, et selon le livre blanc de 1994, le concept des universités de la *Bundeswehr* est considéré comme novateur et unique en son genre. Le choix des études porte sur quinze cursus dont trois relèvent de l'enseignement supérieur spécialisé, à savoir les sciences humaines et sociales, les sciences économiques et les disciplines techniques. Les officiers font leurs études universitaires en tant que militaires, mais selon les principes de l'indépendance de la recherche, de l'enseignement et des sciences.

Comme les officiers français, les officiers allemands bénéficient d'une formation complémentaire réservée à ceux qui accèdent à de hautes responsabilités. Cette formation est réalisée à la *Führungsakademie* de la *Bundeswehr* à Hambourg. Cette formation supérieure est ouverte aussi aux autres armées, et, cette Académie organise des séminaires au profit de cadres civils et militaires.

La formation supérieure des officiers français se réalise pour une partie d'entre eux dans des grandes Ecoles tels que : « les mines », « les ponts », « HEC », et pour l'autre partie à l'Ecole militaire à Paris. Les premiers se destinent à l'exercice d'une expertise technique et les seconds au commandement d'unités opérationnelles. Comme à la *Führungsakademie*, la formation à l'Ecole militaire est ouverte aux autres armées françaises et étrangères selon les termes du paragraphe « formation » de la déclaration prononcée à l'issue de la rencontre bilatérale organisée à l'occasion du 25^{ème}

¹⁸⁰ De CHAMPRIS (T.). op. cit.

¹⁸¹ Livre blanc sur la sécurité de la République Fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la *Bundeswehr*, op. cit., chapitre 7, articles 715 - 727, p. 140.

anniversaire du traité de l'Elysée : » Le président de la République française et le chancelier de la République fédérale ont par ailleurs donné leur accord aux projets de formation commune des officiers. Dans une première phase qui inclut des développements ultérieurs en fonction des résultats, il est prévu que, dès l'année 1986, des stages communs menés alternativement en France et en Allemagne rassembleront des officiers... »¹⁸²

Après la mise en place des nouveaux cursus de l'armée de terre en France, la formation des officiers des deux pays laisse apparaître de grandes similitudes. Elle ne serait donc pas le reflet d'une référence culturelle, ou d'une autre, dont nous avons décrit quelques éléments dans la première partie. Nous pouvons noter, cependant, la volonté d'ouverture sur les formations en dehors des institutions proprement dites ce qui protège d'un enfermement culturel.

Cependant, la simple mise en œuvre pour permettre à des officiers d'une armée de suivre les cursus de l'autre armée ne répond que partiellement aux effets d'ouvertures et de compréhension attendus. Par exemple, des officiers de la *Bundeswehr*, suivent le cursus français à l'Ecole militaire à Paris, et des officiers français suivent les cours dispensés à la *Führungsakademie*. Cependant, les cursus offerts aux officiers étrangers sont organisés selon une approche similaire à celle utilisée au profit des ressortissants du pays d'accueil. Ainsi, inscrits dans leur référence nationale, les officiers, allemands ou français, sont très critiques sur la formation qui leur est offerte. Ils mettent en évidence les différences entre les approches spécifiques de la formation ce qui les conforte dans leur propre système de valeurs. En conséquence, bien qu'ouverte sur l'international et malgré la décentration par rapport au système national, la formation produit des effets corporatistes qui entrave la mise en cohérence d'une formation en vue de la construction d'une défense européenne. Le manque d'accompagnement pédagogique pervertit une situation contractuelle essentiellement par défaut d'élément de médiation entre les deux systèmes culturels qui sont vécus comme des contradictions.

Sans exploiter entièrement les effets produits en terme de compétences acquises par leurs membres, les institutions des deux pays pratiquent la dynamique entretenue par la formation organisée ajoutée à celle de la formation par le travail. Il s'avère opportun d'observer comment les cadres sont préparés dans leur formation initiale à affronter leur première affectation opérationnelle ainsi que cette alternance de fonctions et de types de formation.

Le tableau ci-dessous servira de fil conducteur. L'introduction de la formation initiale des officiers britanniques permet de faciliter la compréhension de la comparaison qui nous intéresse entre celle des officiers français et allemands.

¹⁸² *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 87.

ANNEES	FRANCE	ALLEMAGNE	ROYAUME-UNI
A1	Classe préparatoire (Corniche)	Recrutement Service national Ecole d'application	Université Ou Welbeck
A2	Classe préparatoire (Corniche)	Ecole d'application DRESDE	Université Ou Welbeck
A3	Recrutement Coëtquidan stage	EMPLOI	Université Ou Welbeck
A4	Coëtquidan	Université De la <i>Bundeswehr</i> Munich ou Hambourg	Recrutement SANDHURST
A5	Coëtquidan	Université De la <i>Bundeswehr</i> Munich ou Hambourg	Ecole d'application
A6	Ecole d'application	Université De la <i>Bundeswehr</i> Munich ou Hambourg	
A7		Université De la <i>Bundeswehr</i> Munich ou Hambourg	

Ce tableau montre des différences évidentes par l'observation directe. Il nécessite une comparaison compréhensive afin de compléter le contexte particulier dans lequel les soldats évoluent.

En tout premier lieu, il convient de constater que le cursus prévu pour les officiers allemands concernent tous les officiers à l'exception, seulement, des officiers, qualifiés de « technicien », issus du corps des sous-officiers, qui sont très peu nombreux. La gestion des carrières en Allemagne étant définie au plus vite, nous l'avons vu dans la première partie. Le cursus présenté pour la France ne concerne en revanche que celui des officiers, nommés saint-cyriens, qui constituent les élites de l'armée de terre. Les promotions sont d'environ 180 élèves par an pour un recrutement de 800 officiers nécessaires au fonctionnement de l'armée de terre.

Lorsque le jeune bachelier français décide de devenir officier, il rejoint donc des classes préparatoires qui prédisposent à la présentation au concours d'entrée. Les épreuves sont essentiellement académiques.

En cas de réussite, il rejoint les Ecoles de Coëtquidan où il devient officier de carrière. Le départ éventuel de l'institution vers une vie professionnelle civile ne peut être qu'une décision personnelle. Pendant sa première année, il deviendra chef de section avec la capacité de commander un groupe d'une trentaine d'hommes, c'est en quelque sorte l'objectif de sa formation initiale. L'élève officier apprend successivement les arcanes du combattant individuel, puis le commandement d'un groupe d'une dizaine d'hommes, et enfin le commandement d'une trentaine d'hommes. Les deux premières phases de l'apprentissage coïncident d'une part au niveau de formation militaire des militaires du rang qu'il aura à former et à commander dans sa première affectation, et,

d'autre part avec le niveau de compétence de son futur encadrement constitué par les sous-officiers.

A ce stade de la formation, la dimension du commandement n'aborde que les relations humaines, la pédagogie et la communication à l'exclusion de toute approche professionnelle relative à une technique d'arme. Elle est abordée dans une démarche diversifiée avec des stages particuliers de valorisation des capacités individuelles et de mise en lumière de l'interdépendance des compétences dans un groupe.

Ainsi, l'élève officier suit, par exemple, un stage en centre d'entraînement commando, un stage de parachutisme et un stage dans un régiment orienté sur la découverte du milieu et l'apprentissage du commandement. Ce type de stage à la même fonction qu'un stage en entreprise pour un étudiant civil.

Les deux années suivantes sont à dominante académique sans occulter l'entretien des connaissances avec des activités militaires, toutefois très réduite.

L'origine des 250 professeurs et enseignants est triple. Relevant de l'Education nationale, ils sont enseignants soit au titre de résidents (55%), soit au titre de vacataires de différentes universités. Les enseignants sont des fonctionnaires issus des grands corps de l'Etat ou des officiers des armées.

L'élève officier termine sa formation dans une école d'application où il appréhende les techniques de son arme qu'il pratiquera dans son régiment.

La formation de l'officier français se caractérise en allant du général au particulier. Tout d'abord étudiant en classe préparatoire et après un concours, il suit une formation militaire générale en alternance avec un approfondissement continu de la formation académique. Il rejoint ensuite une école de spécialité – école d'arme – avant de rejoindre un des régiments de cette arme pour exercer son premier emploi. Cependant, l'apprentissage du métier proprement dit s'effectue du particulier au général, il gravit les différents paliers de combattant individuel, puis de chef de groupe, puis de chef de section.

Nous pouvons constater aussi l'imbrication de l'enseignement militaire et de l'enseignement académique, corroborant ainsi le postulat du général de Gaulle : « La culture est l'école du commandement. » La formation est d'autant plus appréciée par les élèves officiers qu'ils s'identifient dans une promotion dont l'esprit est entretenu tout au long de la carrière avec des rencontres régulières y compris ultérieurement pendant la retraite.

Titulaire de l'*Abitur*, l'équivalent du baccalauréat français, le candidat à l'engagement pour devenir officier de la *Bundeswehr* est recruté pour rejoindre directement un régiment. La procédure d'admission ne nécessite aucune préparation particulière ; elle se déroule pendant trois jours au centre d'examen des officiers de Cologne et consiste dans un premier temps en une série d'épreuves destinées à sa future orientation dans l'une des deux universités de la *Bundeswehr*. Le rythme soutenu de la première journée vise à mettre les candidats dans une situation de fatigue relative. Les qualités de socialisation et de participation sont appréciées lors de la pratique d'un sport collectif. Le candidat passe ensuite devant une commission d'aptitude composée de deux officiers et d'un

psychologue civil qui appréciant la personnalité du candidat, les capacités physiques et le niveau scolaire. En 1980, 8000 candidats se sont présentés aux épreuves de sélection soit 10% des titulaires de l'*Abitur*. Ce nombre est passé à 6 300 en 1989 et à 5 500 en 1990.

Après son admission, le candidat est affecté dans une arme et une filière universitaire. Il a le choix entre la filière qui comprend un cursus universitaire et la filière qui ne comporte qu'une formation militaire. En réalité, diverses possibilités sont offertes aux candidats.

Pour accéder à la filière universitaire, il faut être soit officier de carrière soit souscrire un engagement de douze à quinze ans de service. L'autre voie s'adresse aux candidats ayant contracté des engagements d'une durée moyenne entre quatre et douze ans. Enfin il y a des contrats courts où les candidats quittent le tronc commun de la formation après la première année pour tenir un emploi de chef de groupe puis de chef de section après vingt-quatre mois.

Les deux premières années de formation commune de l'officier allemand sont équivalentes à la troisième et la sixième année de la formation des officiers français. Après quelques mois en tant que soldat dans un régiment, ils suivent le stage des aspirants dans l'école d'application de leur arme. A l'issue, ils retournent dans leur régiment dans une fonction de chef de groupe pendant trois mois. Puis ils suivent un stage de formation isolé qui peut être organisé dans une entreprise civile.

Ensuite, à Hanovre, ils abordent la formation du chef de section lors d'un cours de cinq mois. Ils s'initient aux méthodes de management, à la gestion, et à l'histoire militaire. Leur formation s'articule autour de l'instruction civique et du combat interarmées.

A l'issue de cette formation, les officiers à contrat long rejoignent leur régiment pendant un an avant le parcours universitaire. Les autres officiers, aux contrats plus courts, suivent un stage de perfectionnement dans leurs écoles d'application pendant trois mois avant de rejoindre leur régiment.

La formation universitaire, comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, est absolument identique à une université civile. Aucune péréquation des notes n'est pratiquée, si bien qu'un taux d'échec important peut être admis avec des différences sensibles : 83% de succès dans la filière pédagogique et 52% dans la voie mécanique. Organisée en trimestres, la durée des études ne peut excéder quatre années pour réussir les dix trimestres, redoublement et rattrapage compris. Prévue pour trois ans et trois mois, la formation prévoit que, chaque année, un trimestre sera consacré à des stages obligatoires dans les entreprises privées ou dans les administrations publiques.

Ces deux universités sont particulièrement demandées par les professeurs civils mais aussi très appréciées par les étudiants eux-mêmes. Quelques raisons peuvent être évoquées : l'organisation par trimestre permet de sérier les matières et de conduire une formation progressive avec une possibilité de mieux gérer les acquis, le suivi de la formation permet de responsabiliser des étudiants qui sont soumis à des sanctions comme l'expulsion en cas de mauvaise tenue, la demande de cette formation universitaire valorisée par un premier emploi dans le cadre d'une carrière courte d'une douzaine d'années, la maturité des étudiants dès lors qu'ils ont eu au préalable un contact prolongé

avec le système de défense dans un régiment et dans les écoles de formation professionnelle, les moyens financiers considérables qui permettent le soutien de grandes bibliothèques et de laboratoire de recherche.

L'organisation de cette formation met en évidence, aussi, les vertus démocratiques que la *Bundeswehr* a décidé de promouvoir et d'appliquer dans ses rangs à partir du concept de *l'Innere Führung*. L'alternance d'un enseignement militaire avec un enseignement académique établit la relation avec la société civile en développant le concept du « citoyen en uniforme » recherché dans l'armée de conscription, sans atteindre la fusion aux conséquences irréversibles. Au contraire, la décentration totale pendant les études universitaires après une formation militaire spécifique concrétise la volonté d'une formation de « soldat citoyen. » Les intentions sont donc convergentes, en la matière, dans les deux armées, française et allemande.

8. Les effets corporatistes de la formation des officiers

La formation des officiers des deux pays montre à l'évidence la présence d'un double système : un enseignement militaire et professionnel d'ordre technique, et, un enseignement général d'ordre académique. L'enseignement académique traduit une volonté des deux institutions de rester en cohérence avec la société dans laquelle elles évoluent. Sous une apparente similitude, la mise en œuvre des cursus présente des différences à la lumière des éléments culturels de chaque nation.

Les officiers allemands abordent leur formation dans une démarche personnelle où la prise de position individuelle est largement garantie. La vie de groupe ou de promotion est pratiquement inexistante et quasiment impossible avec des changements d'affectation, de fonction et des cursus séparés malgré des passerelles communes. La formation répond ainsi au respect des identités de chacun en provenance de *Länder* différents pour constituer la défense du *Bund*. Chaque officier mène une expérience de vie au sens de *l'Erfahrung* dans une démarche du particulier au général et en cohérence avec le système de la formation professionnelle en entreprise.

Paradoxalement, la renommée des universités de la *Bundeswehr* transforme le parcours universitaire en un espace de sélection qui indique que la formation des officiers dans la voie universitaire peut être considérée comme une formation de l'élite de la RFA.

La sélection des élites est reconnue dans le système de formation français alors qu'après la sélection par concours d'admission pour l'entrée à saint-cyr, les formateurs ont un devoir de réussite puisque l'échec à la formation est plutôt un abandon des candidats. En revanche, la vie communautaire et de promotion est très importante avec des rites spécifiques qui s'ajoutent à une tradition enracinée dans la Maison Royale de Saint-Louis où a été créée en 1803 l'Ecole Spéciale Militaire malgré une évolution des appellations successives : école royale militaire, école militaire spéciale, école supérieure spéciale militaire, école impériale spéciale militaire.

Aussi, il sera intéressant de suivre les effets de la réforme de la formation à l'Ecole Spéciale Militaire annoncée en 2000 pour une mise en œuvre dès 2002. Organisée en semestres pendant trois années, le jeune élève officier pourra rejoindre son école de

formation pour suivre trois années de scolarité avec une possibilité d'intégration à trois niveaux de formation. Les acquis antérieurs seront désormais pris en compte.

Pendant un semestre l'élève officier devra intégrer une structure d'enseignement à l'étranger. Les possibilités d'accès s'ouvrent à des niveaux universitaires tels que Bac +2, bac +3, bac +4 avec une année obligatoire orientée essentiellement vers l'enseignement militaire. Les deux autres années seront consacrées à un cursus purement universitaire avec l'attribution d'un diplôme des universités. Chaque promotion incorporera tous les ans des étudiants du niveau universitaire atteint par la promotion.

Nous pouvons imaginer un brassage des candidats par les origines puisque les étudiants des facultés et des grandes écoles pourront à l'avenir être candidat à Saint-Cyr, par exemples : Polytechnique, Arts et métiers, HEC, etc....Le recrutement des étudiants pourra s'effectuer relativement tôt car des montages de bourses sont envisagés pour ceux qui envisagent de souscrire un engagement et qui souhaitent poursuivre leurs études dans des universités civiles de leur choix. Ce nouveau dispositif doit traduire une nouvelle conception du militaire français qui suppose la globalité de la personne dans les dimensions de l'homme, du citoyen, du soldat au sens générique du terme, auxquelles il faut ajouter la dimension du chef pour ceux qui seront en charge de prise de décision au niveau d'un groupe d'hommes.¹⁸³

La protection relative des élèves officiers français pendant leur cursus demeure une situation caractéristique d'un système culturel fermé, clos et corporatiste, tandis qu'à l'inverse les Elèves officiers allemands s'inscrivent dans un cursus contractuel qui peut être en cohérence avec le système culturel à la Française.

La formation des officiers est donc en évolution et les systèmes culturels s'interpénètrent. Nous avons vu précédemment que la formation était stratifiée ; aussi, l'observation de la formation des sous-officiers nous a montré qu'elle demeure dans des structures traditionnelles.

La communauté militaire tend à s'inscrire culturellement dans la nation française. Pourtant, les pratiques au quotidien laissent planer un doute à propos de la prise de conscience de cette évolution par les soldats eux-mêmes. Les raisons peuvent être multiples ; d'une manière pragmatique l'une d'elle consiste à constater la formation des futurs cadres aujourd'hui. Elle est réalisée par un encadrement direct qui a été formé lui-même par des cadres praticiens du règlement de 1933, adeptes de l'obéissance entière et de la soumission de tous les instants, c'est-à-dire partisans de la détermination des personnes par une mise en conformité avec un existant.

La professionnalisation de l'armée française est en marche. Les autorités militaires parlent de refondation et de révolution culturelle. Le chef d'état-major de l'armée de terre a précisé en janvier 1999 que ce changement d'armée dépassait largement la seule dimension technique de la professionnalisation. Nul doute que la compréhension de cette idée se trouve dans les termes du règlement de 1975. Il s'agira de faire évoluer la qualité des relations entre les hommes en introduisant la culture nationale dans l'armée. Mais, l'évolution des idées est donc plus rapide que l'évolution des comportements, reproduits

¹⁸³ Directive relative aux comportements dans l'armée de terre, état-major de l'armée de terre, Paris, mars 2000.

par un système filial dissonant au regard de la référence culturelle nationale. Cette raison, à elle seule, montre une impossibilité relative de faire évoluer cette situation qui perdurera pour un moment, tellement il paraît plus facile d'utiliser une position statutaire pour imposer une manière d'être dans les relations que de pratiquer l'exercice de l'autorité en reconnaissant le pouvoir de compétence des autres. Une autre possibilité, insensée, serait de réaliser une rupture brutale afin d'établir des pratiques en corrélation avec la conception que la France se fait de la communauté militaire.

Au terme de ce chapitre, la distinction entre les deux conceptions qui éclairent la formation dans les deux armées n'apparaît pas précisément. Les officiers de l'armée de terre française et ceux de l'armée de terre de la *Bundeswehr* poursuivent des études académiques transposables dans le civil. L'implication des officiers est sollicitée sensiblement de la même manière dans les deux armées. Le système de formation est ouvert jusqu'à envisager de former des étudiants civils dans le domaine du management. Les militaires du rang, quant à eux, qu'ils soient français ou allemands, suivent une formation similaire éminemment technique qui vise à une application de cette technique. Cette situation pose évidemment la question majeure de la liberté individuelle et tout simplement de la responsabilité de décider en toute conscience si l'exécution demeure formelle dans les références des deux systèmes culturels.

C'est dans la formation des sous-officiers que nous pouvons noter des nuances sensibles. La formation des sous-officiers de la *Bundeswehr* commence avec les militaires du rang. Elle s'assimile à la formation des sous-officiers français qui sont incorporés dans les corps de troupe avant de rejoindre Saint-Maixent l'Ecole. Nous pouvons donc constater que la formation des sous-officiers français comporte deux systèmes particuliers. Le système de promotion interne est celui pratiqué pour l'ensemble des sous-officiers de la *Bundeswehr*.

Ces deux systèmes traduisent deux conceptions de la formation qu'il est donc nécessaire d'analyser pour en comprendre alors les compatibilités et les incidences.

CHAPITRE 3 PAR-DELA LE « SOLDAT-CITOYEN » et « L'ARMEE DU PEUPLE », LA RECONNAISSANCE DE LA PERSONNE

En 1834, l'officier a été le premier français à recevoir le statut de fonctionnaire de l'Etat dans l'organisation sociale du pays.¹⁸⁴ Cette disposition le met à l'abri de l'arbitraire du pouvoir exécutif et, tout en gardant une liberté de la pensée, lui permet d'agir au nom de valeurs fédératrices. Elle visait ainsi à préserver une sorte de stabilité de la société militaire malgré les vicissitudes des hommes politiques attirés par le pouvoir. L'aspect mercenaire du métier militaire devait disparaître. Tout en étant un homme d'action, le militaire français serait animé d'un état d'esprit afin de dépasser la défense des intentions

¹⁸⁴ La loi Soult du 19 mai 1834, CORVISIER (sous la direction), tome 2, p. 448.

partisanes. Cette disposition impliquait la formulation d'une politique à portée générale qui transcende les aspirations individuelles. L'armée française devient l'armée de la nation, mais précisément de la nation « à la française. »

Comme l'armée française avant 1834, successivement *Reichswehr* puis *Wehrmacht*, l'armée allemande est un système de défense qui évolue au gré des changements politiques. En effet, les princes allemands avaient leur armée et au gré des changements, les militaires changeaient d'option ou étaient démis de leur fonction. L'action et la mise en œuvre de la technique militaire étaient donc privilégiées. Le militaire est dévoué et soumis à un parti pris, dans un esprit communautaire. Après la seconde guerre mondiale, l'armée allemande est devenue la *Bundeswehr*. Ainsi, l'armée de la République Fédérale s'inscrit dans une référence culturelle qui transcende les spécificités des *Länder*.

Les deux armées sont donc sorties d'un système communautaire dans lequel l'une et l'autre étaient animées par l'idéalisation d'une culture filiale. De même que les princes allemands possédaient leur armée, en France les colonels achetaient leur régiment avec un recrutement familial. Napoléon avait sa garde impériale et au fur et à mesure des conquêtes, il accordait un territoire à ses plus fidèles. La fidélité à l'empereur était d'ailleurs une vertu que chaque soldat devait entretenir jusqu'à la mort.

Aujourd'hui, en apparence, les deux armées sont similaires : elles constituent le bras armé des Etats pour la défense de leur pays qui a cependant un dispositif politique qui lui est propre. Considérant la conception organique et réaliste que défend le soldat allemand fondamentalement différente de la conception volontariste et idéaliste que défend le soldat français, mais considérant, en même temps, ces deux conceptions inséparables, il s'agit d'analyser les conditions qui permettent de les rendre complémentaires.

1 - La considération de la personne comme facteur déterminant dans l'évolution de la *Bundeswehr*

Depuis la deuxième guerre mondiale, la *Bundeswehr* est donc stabilisée dans la mise en œuvre de ses moyens au service de la nation spécifique « à l'allemande. » L'armée allemande présente cette caractéristique majeure d'appartenir à une nation qui se fonde historiquement et qui se définit par le peuple (*Volk*). Ainsi, bien que sa dépendance technique du pouvoir politique l'isole en tant qu'organisation sociale qui se focalise sur les finalités politiques, la *Bundeswehr* n'est plus, à l'heure actuelle, une armée qui fusionne son action avec un parti politique.

Cette évolution se comprend en analysant les mobiles de la *Reichswehr* qui a disparu avec l'empire pour laisser la place à la *Wehrmacht*. Celle-ci est le triste symbole du fonctionnement communautaire, son chef, Hitler, exerçant un pouvoir totalitaire.

L'armée d'une nation, en l'occurrence d'un peuple, disparaît en tant que système avec un changement de régime politique. La succession des armées allemandes témoigne de cette disposition qui marque le manque d'unité et de maturité d'une armée. Cet exemple historique montre aussi l'aveuglement quand elle est au service d'un système politique sans en connaître les finalités. Le fonctionnement d'une telle armée se développe autour d'une activité essentiellement technique qui consiste à mettre en œuvre

des armements pour détruire l'adversaire qui, lui-même, applique les mêmes procédés. Ce type d'armée est bien évidemment sectaire et dévouée à son chef.

On assiste à une conception limite du communautarisme jusqu'à la fusion avec le chef. Les symboles sont nombreux et, présentés comme des éléments précieux et sacralisés, ils font vivre une sorte de fétichisme qui occulte toutes références multiculturelles. L'approche linguistique est déterminante ; la *Wehrmacht* signifie mot à mot le pouvoir de l'armée, et l'appellation de *Führer* prend un sens sans équivoque lorsqu'il s'agit de conduire la nation au sens du *Volks*. Le culte de la personnalité de Hitler traduit une sorte d'incarnation d'un pouvoir décrit dans *Mein Kampf* qui exprime sa volonté de combattre. C'est contre cette hégémonie que les alliés ont conduit la deuxième guerre mondiale, c'est cette armée qui devait disparaître en même temps que le nazisme en tant que système.

La tâche apparaît ardue puisque le nazisme n'est pas simplement un accident de l'histoire, mais bien certainement un mode de pensée qui perdure et qui dans les principes pourraient définir une armée toute dévouée à ses chefs. L'exemple de l'armée irakienne entièrement dévouée à Saddam Hussein est un exemple contemporain. Cette idéologie latente et persistante est parfaitement décrite par Catherine Breton dans la recension de l'ouvrage d'Hubert Hannoun : *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*.¹⁸⁵ Hannoun indique précisément: « Qu'il faille motiver l'éduqué au nom d'un idéal le plus élevé possible, de nombreuses réflexions éducationnelles le reconnaissent sans difficulté. Mais on ne peut ignorer que le contenu de cet " idéal", pour les nazis, se réduit à la préservation de la pureté de la race. »¹⁸⁶

Or, selon Aron : « il n'y a guère de communauté qui ne présente déjà des traces de société. Au début de l'ordre sociétaire, il y a souvent enthousiasme et héroïsme, de même que la communauté familiale prolonge la ligue fondée sur le seul amour. Toute ligue pour durer doit substituer la fidélité à l'amour, voir l'engagement précis à la fidélité totale. L'amitié doit devenir évidente comme dans une famille ou s'organiser en société. L'ordre juridique suppose d'abord un accord communautaire, mais, lorsque l'union inconsciente se relâche, les liens juridiques deviennent indispensables, à moins que de l'enthousiasme naisse progressivement une communauté nouvelle. »¹⁸⁷

Nous observons ainsi une sorte d'engrenage qui détériore progressivement des liens affectifs. Il en résulte une forme de normalisation pour affirmer et faire perdurer une organisation sociale. Circonscrite à une forme de coalition, ce type de système social sectaire, dictatorial et souvent ségrégationniste, s'effondre. Les exemples contemporains le démontrent : l'effondrement de l'URSS, les difficultés rencontrées par l'ONU face à la guerre du Golf, la disparition de la Société des Nations créée en 1919 et qui n'a pas

¹⁸⁵ In *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et Histoire des idées Pédagogiques*, revue éditée par le Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, Université de Rouen, 1998, N° 6, p. 138 à 143.

¹⁸⁶ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Presse Universitaire du Septentrion, 1997, p. 181.

¹⁸⁷ ARON (R.), op. cit. p. 23.

survécu après la seconde guerre mondiale.¹⁸⁸

Faute de pouvoir envisager un idéal à dimension universelle, les individus se regroupent alors pour répondre à des aspirations marquées d'intérêts personnels ou suivant des attirances affectives qui facilite la création et le développement d'un communautarisme exacerbé. En effet, selon Minc : « toutes les minorités et idéologies dominées dont nous adoptons avec dévotion les aspirations pourraient, un jour, si elles ne trouvent pas en face d'elles une pensée collective, se coaguler aux dépens de la démocratie. »¹⁸⁹

C'est ainsi que pour sortir de l'enclavement culturel, l'Allemagne s'inspire maintenant d'un fondement culturel propre au fonctionnement de sa démocratie et de la *Bundeswehr* qui dépasse l'individu en tant que membre du peuple allemand pour considérer l'homme dans une dimension universelle. Cette disposition est exprimée dans l'article 2 de la Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne du 23 mai 1949 : « Chacun a droit au libre épanouissement de sa personnalité pourvu qu'il ne viole pas les droits d'autrui ni n'enfreigne l'ordre constitutionnel ou la loi morale. »¹⁹⁰ Dans le prolongement de ces intentions politiques le Livre blanc de la défense l'affirme dans l'expression du concept de la politique de sécurité et de défense allemande : « ...Servir la cause de la paix signifie aussi aspirer à ce que tous les hommes et tous les peuples vivent dans la liberté, dans la paix et dans la dignité. »¹⁹¹

Créée en 1954, avec son slogan : *Wir sind da* (nous sommes là), elle montre à la fois sa volonté et sa raison d'être. Son champ d'action est circonscrit à la défense du territoire, stipulée dans la Loi fondamentale. Résolument défensive dans une référence à la construction de la paix, l'armée allemande est l'armée de la Fédération. Elle est donc l'instrument d'une politique qui n'est pas liée directement à un peuple ou une nation mais qui dépasse les sensibilités culturelles exprimées dans les *Länder*, décideurs et responsables de l'éducation dans leur territoire. Armée de conscription, elle a effectué une véritable rupture avec les armées allemandes qui l'ont précédées, ce qui a fait dire à Paul Klein, directeur adjoint de l'Institut des sciences sociales de la *Bundeswehr*, lors d'une conférence dans le cadre des travaux de l'office franco-allemand pour la jeunesse, que la *Bundeswehr* n'était pas une armée comme les autres.

Selon Paul Klein, les différences sont parfois si importantes qu'elles peuvent se heurter à l'incompréhension des soldats des forces armées partenaires. Ainsi, précise-t-il, la symbolique extrêmement vivace et vivifiante pour les soldats de la *Wehrmacht* a été soigneusement écartée dans le fonctionnement de la *Bundeswehr*. Seuls quelques éléments majeurs font perdurer l'histoire de la politique allemande : le drapeau de la

¹⁸⁸ Encyclopédie Hachette, op. cit., volume 11, p. 4152.

¹⁸⁹ MINC (A.). – *Epîtres à nos nouveaux maîtres*, Paris, Grasset, 2002, p. 265.

¹⁹⁰ *Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*.

¹⁹¹ *Livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr*, op. cit., Article 303, p. 41

république de *Weimar (Bundesfahne)*, l'aigle impérial et la croix de fer. L'uniforme a totalement changé, les parades et les défilés festifs ont été abrogés et le pas prussien abandonné.

La *Bundeswehr* n'a pas de passé historique, d'où l'absence de fêtes particulières ou de dates mémorables qui permettraient de se souvenir ou d'entretenir une tradition. Cette situation est plus particulièrement visible dans le patronyme des casernes qui rappellent des personnes ayant participé à la résistance contre Hitler. Le chancelier Adenauer était lui-même un résistant qui fut emprisonné pendant les heures hitlériennes. Les traditions de la *Bundeswehr* se remarquent à un autre niveau qui concerne les valeurs de la personne humaine telles que la fidélité, l'obéissance, l'attention envers les victimes des combats pour la liberté, le droit, la responsabilité individuelle dans la résistance.¹⁹²

La *Bundeswehr* a coupé court au prestige de l'uniforme très présent pendant le *III^e Reich* et prééminent pendant le *II^e Reich* qui valorisait considérablement les militaires en activité y compris les réservistes. Une anecdote concernant un professeur illustre cette situation. Particulièrement méritant, il fut invité par le *Kaiser* en raison de ses résultats scientifiques. Sa majesté explique au professeur qu'en raison de son travail, il avait droit à exprimer librement un souhait. Plein de joie, le professeur demanda : « Majesté, j'aimerais être promu du grade de sous-lieutenant à celui de lieutenant de réserve. »

Pourtant, aujourd'hui il n'y a guère que l'uniforme pour différencier la fonction militaire du collègue civil. On doit s'adresser à tout soldat en faisant précéder son nom de « Herr » (monsieur) et de son grade. Les officiers ont pris pour habitude d'appeler un officier d'un grade inférieur ainsi que les sous-officiers anciens « Herr » suivi du nom. A l'inverse un supérieur en grade est toujours appelé par son grade ou « Herr. »

Dans la *Bundeswehr*, l'intendance n'est pas différenciée entre les catégories de personnels. Par exemple les officiers ont le même repas que les hommes de troupe. Les déjeuners pris en commun, appelés repas de cohésion par les militaires français, sont très rares. Cela est comparable avec les autres administrations. Les relations se bornent souvent à quelques rencontres annuelles, elles sont ordonnées par les supérieurs, et sont parfois impopulaires. Aux yeux de beaucoup, la *Bundeswehr* est devenue un lieu de travail comme un autre. On y vient le matin et on abandonne la caserne de façon ponctuelle après le service.

La *Bundeswehr* rassemble l'armée de terre, l'armée de l'air et la marine. La gendarmerie française n'a pas son semblable en Allemagne. La police civile est donc compétente à l'intérieur de la *Bundeswehr*. L'administration civile de la *Bundeswehr (Bundeswehrverwaltung)* est une composante importante tant en responsabilités qu'en prestige. Les domaines de compétence appartiennent au soutien et à la logistique ; ils concernent le personnel, l'aide sociale, l'assistance pour les affaires sociales, la planification des besoins, la programmation et la gestion des budgets. L'administration civile est représentée jusqu'au niveau des unités organiques combattantes du type régiment ou bataillon. Aux côtés de la *Bundeswehrverwaltung*, l'administration judiciaire

¹⁹² Klein (P.) (directeur adjoint de l'Institut des sciences sociales de la Bundeswehr). – *La Bundeswehr n'est pas une armée comme les autres*, conférence donnée dans le cadre des travaux de l'office franco-allemand pour la jeunesse, concernant les cultures militaires de la France et de l'Allemagne et la formation des citoyens dans le contexte de la construction européenne.

créé, à l'intérieur de la *Bundeswehr*, un service juridique civil et indépendant qui concerne les trois armées. Ce service instruit les affaires en considérant le soldat en tant que citoyen comme les autres.

Ces spécificités de la *Bundeswehr* sont la concrétisation des deux idées qui dominaient lors de sa création. La première voulait empêcher que se développe, comme sous la République de Weimar, une armée définie comme un Etat dans l'Etat. La seconde voulait mettre sur un pied d'égalité les soldats et les citoyens, c'est-à-dire qu'on voulait préserver les droits civiques tant que les motifs militaires n'exigeaient pas une réserve d'expression.

Le concept du « citoyen en uniforme » caractérise alors le soldat allemand. Ainsi, toutes les possibilités d'engagement politique sont possibles comme pour chaque citoyen civil. Le soldat possède le droit de vote et peut être membre d'un parti politique et d'un syndicat. A l'intérieur de l'armée, le soldat dispose d'une personne de confiance à qui il peut s'adresser. Dans les compagnies ou les unités autonomes en fonctionnement, la fonction de cette personne de confiance est assurée après des élections par les militaires du rang et les sous-officiers.¹⁹³ Un soldat qui se sent victime d'une injustice, peut porter plainte. En outre, chaque membre des forces armées peut s'adresser, à chaque instant, au représentant du *Bundestag* sans intervention de la hiérarchie. Ce dernier a le droit d'effectuer des contrôles dans les unités sans s'annoncer. Les soldats ont la possibilité de remplir leur rôle de représentant élu du peuple dans tous les parlements de la R.F.A.. Les soldats qui assurent une fonction de maire dans une petite commune ne sont pas rares.

Au regard de la représentation collective, le syndicat du service public, des transports et de la circulation est actif dans la troupe. Il comprend cependant peu de soldats. En revanche, la majorité des soldats est organisée au sein du *Deutsche Bundeswehrband*. Il est, avec environ 250 000 membres, la plus grosse organisation de militaires du monde et rassemble tous les grades.

La R.F.A. s'est imposé des dispositions concrètes pour les soldats de la *Bundeswehr* afin qu'ils soient soldats, mais considérés aussi comme des citoyens. C'est ainsi qu'il existe des structures de formations professionnelles similaires à l'entreprise civile allemande. Dans la *Bundeswehr*, le *Berufsförderungsdienst* propose trois années de formation professionnelle pour les soldats qui atteignent 12 ans de service dont une année accordée pendant la durée du contrat. Des possibilités sont offertes aussi pour l'obtention de diplômes universitaires reconnus dans la société civile.

Les règlements orientent les comportements et fixent la conception de la discipline. En relation avec la pratique de la démocratie dans l'organisation sociale de l'Allemagne, ils sont similaires à ceux de l'armée française depuis 1975. Les relations entre les chefs et les subordonnés sont mobilisées par des objectifs à atteindre avec des responsabilités individuelles à assumer. Les actions sont conduites à partir de la détermination des principes de la mission qui laisse une autonomie d'action aux subordonnés. Les supérieurs donnent des ordres dont ils portent la responsabilité par la suite et sont donc

¹⁹³ *Concept de l'Innere Führung (le)* conférence donnée par Kapitän Jürgen Oelrich, Zentrum Innere Führung, Koblenz, September 1992. Cette conférence est présentée en annexe. Elle est connue de tous les officiers de liaison allemands qui doivent témoigner des fondements culturels de la *Bundeswehr*.

obligés d'en vérifier la conformité. Les subordonnés doivent exécuter ces ordres en toute conscience ce qui leur donne le devoir de ne pas réaliser ceux qui porteraient atteinte, à leurs yeux, à la dignité humaine ou qui consisteraient à accomplir un crime ou un délit.

Cette responsabilité individuelle est donc l'expression du concept du citoyen en uniforme. Elle permet à la *Bundeswehr* de se faire accepter dans les *Länder* de l'ex R.D.A., en assimilant l'armée nationale populaire, la N.V.A., et de participer à l'intégration des citoyens de la partie Est de l'Allemagne. La *Bundeswehr* a, à cet égard, une fonction similaire à celle dédiée à l'armée française lorsque la conscription était pratiquée.

L'assimilation de la N.V.A. constitue une expérience particulière pour la *Bundeswehr*. « Armée de type socialiste », l'Armée Nationale Populaire était un instrument de l'Etat communiste et une organisation privilégiée du parti politique. Chaque soldat était contrôlé par ce parti qui était incontournable pour les promotions. Le futur conscrit de la N.V.A. recevait une éducation militaire amorcée dans l'adolescence. Contrairement aux armées occidentales dont les interventions reposent sur la défensive, les 175 000 soldats de la N.V.A. faisaient partie d'un système de disponibilité à grande capacité de réaction et d'offensive.¹⁹⁴ Le manque de référence démocratique au sens occidental a condamné la N.V.A. à sa propre perte par une dissolution lors de la réunification allemande. La veille de la réunification 90 000 militaires et 48 000 agents civils constituaient la N.V.A.. Des dispositifs de mise à la retraite et de reconversion ont permis de créer une armée unique placée sous l'autorité du ministre fédéral de la défense en sa qualité de chef des armées. 3 027 officiers, 7 639 sous-officiers, 207 militaires du rang ont été intégrés dans la *Bundeswehr* après une vérification des aptitudes pendant deux ans. Les 48 000 civils ont été pris en charge par la *Bundeswehr* avec la difficulté d'intégrer un nouveau référentiel puisque, contrairement à l'armée de la R.F.A., la N.V.A. ne connaissait pas la séparation entre les forces armées et l'administration de la défense.

Les armées se comprennent dans une référence à l'esprit communautaire. Elles s'inscrivent dans un enracinement historique avec une notion très prononcée pour les traditions et la reproduction, souvent mécanique, des générations précédentes. Pourtant, à ce stade de l'étude, la *Bundeswehr* apparaît vraiment différente des autres armées, de la *Reichswehr*, de la *Wehrmacht* mais aussi de l'armée française. Armée d'une fédération, elle illustre la notion de contrat qui est la caractéristique majeure du concept de nation à la Française. Elle est en contrat avec l'administration de la *Bundeswehr*, avec les projets politiques de la R.F.A., avec la société dans l'application du concept de soldat citoyen. La société attend qu'elle participe à l'intégration des allemands des *Länder* de l'ex R.D.A.. La conception de l'organisation de la *Bundeswehr* et son organisation, sous contrôle international, n'est donc pas celle d'une armée qui appartient à une nation de type communautaire : « Avec leur serment, les militaires de carrière, les militaires sous contrat et les appelés du contingent s'engagent à servir loyalement la République fédérale d'Allemagne et à défendre avec courage l'ordre légal et la liberté du peuple allemand. Ce serment traduit l'obligation morale du soldat à l'égard de valeurs définies par la Loi fondamentale. Le droit international et les droits de l'homme sont des éléments essentiels de ce système de valeurs, duquel émanent les lois ordinaires, par exemple la loi sur les

¹⁹⁴ Livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la *Bundeswehr*, op. cit., p. 15.

statuts de militaires, qui contient la justification légale et définit les limites juridiques du devoir d'obéissance du soldat. »¹⁹⁵

La *Bundeswehr* demeure cependant une armée fortement intégrée et dépendante d'un système politique puisque, contrairement à l'armée française qui a un chef d'état-major des armées pour la mise en œuvre dans un système politique, le ministre fédéral de la défense allemand est chef des armées. Le monolithisme décisionnel pourrait donc interpeller l'observateur si la cour de Karlsruhe n'était pas un élément de contrôle de cette armée.

2. L'armée française : de la conscription à l'adhésion consciente

Au XIX^e siècle, en France, il est commun de parler de la société civile et de la société militaire. L'armée est l'armée de la nation, c'est-à-dire qu'elle participe à sa défense, elle est aussi un organe de promotion de cette nation. Elle est à la fois dans la nation et en dehors. Elle se bat pour elle mais elle peut aussi se battre contre elle si la patrie est en danger. La notion de patrie revêt ici une dimension culturelle qui dépasse l'instinct communautaire et qui a une visée d'humanité ou de civilisation.

Ainsi, par le biais de la conscription, l'armée française a largement contribué à l'unification de la nation. Les conscrits venant de tout horizon, se trouvaient confrontés à d'autres cultures régionales ce qui devait faciliter l'émancipation. Apprécié comme un rite de passage vers l'âge adulte, le service militaire a été un instrument d'éducation et d'instruction dans une démarche d'intégration.

Héritier des dispositifs d'instruction militaire comme lieu d'apprentissage de la vie, l'armée française du XIX^e siècle participe à l'éducation des jeunes citoyens français. L'Ordonnance de 1788 veut qu'il soit établi une école par régiment d'infanterie pendant le temps de la durée des semestres avec pour objectif d'enseigner aux soldats à lire, écrire et compter.¹⁹⁶ Le règlement de 1792 veut que l'école ait lieu du 1^{er} octobre au 1^{er} mai et que deux officiers y soient des maîtres. Les actions combinées de Gouvion Saint Cyr et de Guizot font passer le taux d'alphabétisation des hommes de troupe de 46 % en 1845 à 69 % en 1870. A partir de 1818, les écoles dans les régiments sont sous les ordres d'un major, secondé d'un officier d'école et du nombre de sous-officiers nécessaires. Gouvion Saint Cyr transforme alors ces écoles en écoles d'enseignement mutuel en imitant les usages des milices danoises et anglaises. Chaque régiment doit organiser une école d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire.

En 1831, les leçons de l'école primaire sont obligatoires pour tous les soldats illettrés. Cette année là, trente mille soldats ont appris à lire et à écrire avec des aides pédagogiques visuels constitués de 26 tableaux. Les six premiers tableaux étaient un abrégé des devoirs du soldat, les autres montraient des aperçus de l'histoire militaire de la France. La dimension sociale accordée à l'armée est toujours une réalité et d'actualité. Aujourd'hui la suppression du service militaire pose la question de la détection et du suivi

¹⁹⁵ id.39 et 140.

¹⁹⁶ CORVISIER (sous la direc.), op. cit. tome 1, p. 395.

de l'illettrisme qui était gérée par un organisme spécifique.

Cette fonction de l'armée inspire des officiers comme Lyautey, très engagé dans une démarche éducative lors des expéditions militaires.¹⁹⁷ En 1891, il donne sa conception : « Du rôle social de l'officier dans le service militaire. »¹⁹⁸ La pertinence et la prégnance de la publication ont été peu appréciées par sa hiérarchie puisqu'il a été muté dans une garnison où son influence devait avoir peu d'effet. Replacé dans le contexte historique, cette conception militaire venait à contre courant dans la mesure où l'armée française avait à résoudre les erreurs de la conduite de la guerre avec l'Allemagne qui appliquait les principes de Clausewitz, et qui nous seront utiles de comparer avec la conception de Lyautey.¹⁹⁹

Or, cette volonté éducative incite à modéliser et à normaliser cette conception d'intégration. Le règlement de discipline générale rappelle les règles de comportement et l'esprit qui les inspire.

En 1933, le règlement stipule : « La discipline faisant la force principale des armées, il importe que tout supérieur obtienne de ses subordonnés une obéissance entière et une soumission de tous les instants, que les ordres soient exécutés littéralement sans hésitation ni murmure... » Le règlement de l'entre deux guerres marque la domination du supérieur envers le subordonné. La reproduction sociale du métier militaire est explicite et mécanique. Tout subordonné est en même temps chef et aspire par la promotion à la fonction de son supérieur qui lui impose un comportement. La formation militaire est d'ordre comportementaliste. Le concept d'exemplarité est à l'œuvre tant dans le domaine technique que dans la manière d'être. C'est aussi l'époque du taylorisme qui favorise l'amalgame entre la technicité et les effets de son utilisation ; dans l'entreprise, les ouvriers se focalisent sur la tâche technique sans se préoccuper de sa finalité. De même le soldat ne doit pas réfléchir, et la formule « réfléchir c'est commencer à désobéir » est suffisamment explicite en ce sens et couramment employé encore aujourd'hui.

Historiquement, la société militaire vit des moments de ruptures qui influent sur son organisation. Les mutineries de 1917 est un de ces points forts que Miquel rapporte ainsi : « Les soldats avaient engagé la grève de la guerre, estimant qu'on les entraînait à la mort sans leur donner aucune de chance de survivre, et pour des opérations vouées à l'échec. Ils n'ont pas accepté de repartir pour la deuxième vague, celle du début mai. Aucun Général ne pouvait plus prononcer le mot « offensive », sans risquer un refus global de monter en ligne. A la 4^{ème} armée, un rapport sur le moral le précisait : " les hommes ont

¹⁹⁷ id tome 3, p. 52 : « En fait, seuls de rares officiers métropolitains, comme Lyautey ou Joffre, prennent une part active à l'agrandissement de l'empire. Se contenter de la formation éphémère de corps expéditionnaires, qui rembarquent précipitamment après chaque conquête, sans attendre la pacification, implique l'organisation d'une armée coloniale. »

¹⁹⁸ LYAUTEY. – *Du rôle social de l'officier*, éd. De l'armée en 1916, PLON, 1935, 111 p.

¹⁹⁹ Lyautey avait pressenti sa marginalisation puisqu'il avait signé son écrit sous un pseudonyme. Mais son état de fonctionnaire ne l'exemptait pas non plus du droit de réserve que les militaires doivent appliquer. Sa publication avait sans doute pour but d'affirmer l'authenticité de l'auteur puisque la propriété intellectuelle n'est pas garantie dans l'institution. Cette disposition est aussi une marque de disponibilité et de service qui définit le fonctionnaire vis à vis de l'Etat.

dit qu'ils voulaient bien défendre les tranchées, mais qu'ils refusaient d'attaquer, car c'est une boucherie inutile. »²⁰⁰

Avant cela, la séparation de l'Eglise et de l'Etat devait aussi signifier un point de rupture dans les critères de référence.²⁰¹ Le militaire étant serviteur de l'Etat ne pouvait plus se prévaloir d'une référence à la religion qui appartenait dorénavant à la sphère privée des individus.

Avant cela encore, l'affaire Dreyfus avait mis en évidence une référence partisane possible de certains militaires dont la neutralité a été rappelée par Zola : « ...Où est-il, le ministère vraiment fort et d'un patriotisme sage, qui osera tout y refondre et tout y renouveler ? Que de gens je connais qui, devant une guerre possible, tremblent d'angoisse, en sachant dans quelles mains est la défense nationale! Et quel nid de basses intrigues, de commérages et de dilapidations, est devenu cet asile sacré, où se décide le sort de la patrie ! C'est un crime d'empoisonner les petits et les humbles, d'exaspérer les passions de réaction et d'intolérance, en s'abritant derrière l'odieux antisémitisme, dont la grande France libérale des droits de l'homme mourra, si elle n'en est pas guérie. C'est un crime que d'exploiter le patriotisme pour des œuvres de haine, et c'est un crime enfin que de faire du sabre le dieu moderne, lorsque toute la science humaine est au travail pour l'œuvre prochaine de vérité et de justice... »²⁰²

Le fonctionnement communautaire de l'institution militaire est confirmé par ce règlement de 1933 qui correspond cependant aux mentalités de la société civile puisque les Français devraient s'inspirer des notions telles que : travail, famille, patrie.

Les cinq années qui ont suivi la Deuxième guerre mondiale seront déterminantes quant aux relations sociales dans les armées. L'aspect communautaire a montré ses limites dans le respect des personnes qui sont identifiées étrangères à la communauté. De Gaulle passe outre l'obéissance entière et la soumission de tous les instants. Sa décision fait de lui un traître qui sera condamné à mort par contumace le 2 août 1940, et qui divise, encore aujourd'hui, la communauté des militaires français.

Ensuite, le droit de vote est accordé aux militaires.²⁰³ La décolonisation est engagée. Les textes fondateurs des droits de l'homme sont réaffirmés dans le préambule de la constitution de 1958.²⁰⁴ L'armée française a un sentiment de trahison et se rebelle avec le putsch des généraux en Algérie. Le Président de la République est victime d'un attentat au Petit Clamart le 22 août 1962.

²⁰⁰ MIQUEL (P.). – *Le gâchis des généraux*, Paris, Plon, 2001, p. 165.

²⁰¹ Loi du 9/12/1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat. Journal Officiel de la République Française 37e année, No 336 - Lundi 11/12/1905 p.7205

²⁰² Extrait du texte de la lettre d'Émile Zola à Félix Faure, Président de la République, le 13 janvier 1898.

²⁰³ ORDONNANCE 45-1839 du 17 août 1945: « Le Gouvernement provisoire de la République reconnaît aux militaires leur qualité d'électeurs dans les mêmes conditions que les autres citoyens. »

²⁰⁴ *Constitution de la V° République de 1958*, op. cit. pp. 411 à 482.

L'évolution des règlements démontre, en effet, l'existence des relations entre la conception de la nation dans le sens de société « à la française » et celle de l'armée au sens communautaire.

En 1966, le règlement de discipline générale ne s'adresse plus seulement aux subordonnés, mais il concerne chaque soldat en tant qu'homme responsable. Le nouveau règlement prescrit : « La discipline fait la force principale des armées, elle définit l'obéissance et régit l'autorité. Elle s'applique à tous, précise à chacun son devoir et aide à prévenir les défaillances ... » Cette discipline est bien différente de la précédente. A une discipline d'ordre physique se substitue une discipline d'esprit. Elle n'intéresse plus seulement le subordonné dans sa relation sociale avec son supérieur ; cette discipline touche le soldat en tant qu'homme dans l'exécution de l'action et dans la maîtrise des mobiles de ses actions. Elle se définit comme un idéal type, à la disposition de chacun pour lui permettre de comparer ses intentions et les effets de ses actions. En ce sens, « elle s'applique à tous, précise à chacun son devoir et aide à prévenir les défaillances. »

Le concept de communauté disparaît avec le règlement de 1966. L'institution reconnaît implicitement à chaque soldat la différence de point de vue et l'individualisation des actions. Elle demande cependant à chacun de confondre les effets de ses actions avec ses propres références. Ici, c'est l'actualisation de la culture de la nation française qui imprègne la communauté militaire. Le soldat devient contractuel sur le plan moral avec son institution. Il ne meurt plus pour son chef, le soldat français meurt pour la France dans le sens de la définition de la nation à la Française.

Les événements sociaux de « 68 » ont pesé sur l'Etat et sur l'institution militaire. La démission de De Gaulle en 1969 est une démonstration de la notion de contrat avec la République. La désapprobation de la nation française affirme la conception du pouvoir tel qu'il est défini par la Constitution de 1958, et dévoile l'application du fonctionnement paradoxal des relations humaines. Les travaux d'Yves Barel permettent d'en comprendre la complexité.²⁰⁵ Le règlement de discipline générale des armées va évoluer en conséquence puisqu'en 1975 : « La discipline ne trouve pas sa fin en elle-même, elle est un moyen pour faciliter [...] la discipline militaire ne se résume pas à l'exécution par le subordonné des ordres du supérieur, mais requiert l'adhésion consciente du premier et la recherche active de cette adhésion par le second. »

L'évolution est manifeste dans cette formulation. Elle réaffirme la discipline comme une sorte d'idéal type qui constitue le moyen de comparaison avec l'approche individuelle du métier militaire. Ce règlement dicte aussi la conduite du supérieur car il doit rechercher l'adhésion consciente de son subordonné. En conséquence, il est reconnu une impossibilité pour le chef militaire de décider du comportement de ses hommes, et donc pour lui une impossibilité d'imposer une manière d'être. Au contraire, il doit rechercher activement l'adhésion consciente par la présentation de ce référentiel que constitue la discipline comme moyen.

Cette analyse met en évidence la question de la validité du « commandement

²⁰⁵ BAREL (Y.). – *Le paradoxe et le système, Essai sur le fantastique social*, Grenoble, Presses Universitaires, 1989, nouvelle édition augmentée, 329 p.

participatif par objectif » puisque c'est une véritable contribution qui est sollicitée auprès des soldats. Et, nous pouvons observer qu'une contribution est d'une autre nature qu'une participation ; une participation procède d'un accord tacite qui peut être négocié sur la base d'un contrat tandis qu'une contribution fait appel à un engagement personnel de tout l'individu en tant qu'être humain. Dans le deuxième cas, la responsabilité est, certes, technique mais elle accède à une dimension morale que ne recouvre pas la première.

Cette présentation du règlement constitue donc une approche philosophique de la conception de l'homme qui s'oppose à l'idée que l'homme est fortement conditionné, sinon déterminé, par son appartenance à un groupe. Au contraire, cette conception exprime la liberté que garde un individu dans la maîtrise de son destin qu'il soit militaire ou non. Par extension, cette conception, énoncée dans le règlement militaire, s'étend aux intentions que les armées doivent exporter dans leurs relations avec les autres nations sans manquer d'exprimer cette culture du respect de l'autre qui éclaire le comportement de chacun dans une référence à la conception de la nation française. Le lien « armée nation » est donc une réalité au niveau des principes. C'est la culture qui relie les soldats de l'armée française avec la nation. Celle-ci demande aux soldats sa défense ainsi que celle de la culture de la nation à la Française, définie comme une certaine manière de vivre ensemble. Plus qu'un serviteur de l'Etat, le soldat français appartient à une entité à qui il est demandé d'être le gardien de cette certaine manière de vivre ensemble.

Les stratégies développées par les penseurs militaires deviennent donc obsolètes et elles ne sont à considérer maintenant que dans une mise en perspective historique de l'évolution des armées. Le concept d'emploi des forces aujourd'hui est donc d'une autre nature, et les Allemands le précise aussi : « c'est seulement depuis Maastricht et la Déclaration de Petersberg du mois de juin 1992 que l'UEO est entrain de développer des capacités opérationnelles de gestion des crises (missions humanitaires, de maintien et de rétablissement de la paix). »²⁰⁶

Ces évolutions nécessitent maintenant de reconsidérer les valeurs références nationales ou d'union impériale en tant que seules références des militaires, d'autant qu'elles peuvent être très éphémères. Nous avons pu l'observer avec l'éclatement du bloc de l'Est.²⁰⁷ De la même manière, la stabilité des Etats Unis d'Amérique est mise en doute.

208

3. Clausewitz ou Lyautey : la guerre comme technique ou comme outil de civilisation

L'armée n'étant plus considérée comme un moyen d'une politique avec des visées éducatives en vue d'une socialisation orientée vers la constitution d'une nation, il importait

²⁰⁶ HOYER (W.), (député au *Bundestag* allemand, ministre adjoint des affaires étrangères). – *L'Europe après Amsterdam*, conférence au Collège de Défense des Forces armées fédérales (*Führungsakademie des Bundeswehr*), du 2 décembre 1997.

²⁰⁷ CARRERE D'ENCAUSSE (E.). – *L'empire éclaté : la révolte des nations de l'U.R.S.S.*, Paris, Flammarion, 1979, 320 p.

²⁰⁸ TODD (E.). – *Après l'empire, essai sur la décomposition du système américain*, Paris, Gallimard, 2002, 233 p.

alors de lui attribuer un statut différent qui transcende l'appartenance nationale. La suspension du service national en France, décidée en 1996, a fait du soldat un professionnel. Or, les fondements culturels devront être affirmés pour être une source d'inspiration des actions militaires indépendamment d'une référence nationale. Ainsi, deux conceptions de l'exercice du métier s'opposent, d'une part celle éminemment technique sans considération des effets dévastateurs des activités militaires et laissant la responsabilité des finalités aux décideurs politiques, et d'autre part une conception imprégnée de finalités humanistes qui inspire l'action de chaque soldat avec une responsabilité individuelle de la conduite de son action et des effets qu'elle produit.

Aussi pour mieux aborder le concept actuel, la comparaison entre deux officiers, l'un prussien et l'autre français, devrait nous informer de l'approche stratégique des armées, Clausewitz (1780-1831) et Lyautey (1854-1934). Ces deux officiers ont vécu à deux époques différentes, cependant ils sont considérés l'un et l'autre comme des théoriciens dont les écrits ont largement influencé les états-majors respectifs, et intéressés celui de l'autre Armée mais plus généralement tous les métiers qui nécessitent le développement d'une stratégie : la stratégie politique, la stratégie diplomatique, la stratégie commerciale...

Le général Fievet conférencier à l'école du management confirme cette approche de la stratégie en citant Clausewitz : « la stratégie a pour fin la paix et pour moyen l'emploi des forces et que la tactique a pour fin la victoire et pour moyen les forces armées. Le but de l'emploi de la force est donc de maintenir la paix. Si l'on considère que l'économie a pour objet la lutte destinée à créer et défendre des richesses, cette définition clausewitzienne de la stratégie est proche de la démarche économique. »²⁰⁹

Outre, le fait qu'il existe une fondation Clausewitz en Allemagne et un prix Lyautey en France, ce qui réunit ces deux officiers et qui vraisemblablement les différencie aussi, c'est leur considération de l'aspect social du métier militaire et l'universalité de leur théorie. Pour Clausewitz, la guerre est un fait social alors que Lyautey considère le rôle social de l'officier. Il faut donc remarquer l'approche différente de la conception du métier militaire.

3.1 L'armée en tant qu'instrument technique

Clausewitz développe sa thèse dans un ouvrage, « de la guerre. » Lors du bi-centenaire de l'école militaire de Saint-Cyr, le général Bachelet, inspecteur général des armées françaises, fait référence à la conception de Clausewitz et à son influence : « Mais, en 1914, l'heure de la revanche, si ardemment et longtemps espérée, a sonné ;... on entrain dans la guerre, on s'y était préparé, dans l'esprit des temps anciens : la guerre était (selon Clausewitz) la « continuation de la politique par d'autres moyens » ; nul n'avait alors perçu que la révolution industrielle, conjointement avec l'exacerbation des nationalismes et avec les effets pervers du rationalisme clausewitzien (« celui qui ne recule devant aucune effusion de sang prendra l'avantage sur un adversaire si celui-ci n'agit pas de même »), avait changé la nature de la guerre. Nous étions alors entrés dans une logique de guerre

²⁰⁹ FIEVET (G.). – *L'économie et le militaire*, École de Paris du management - 94 bd du Montparnasse - 75014 Paris, site internet : <http://www.ecole.org>

totale, qui deviendrait inexpiable un quart de siècle plus tard face aux abominations nazies, et dont, au-delà des apparences, nous ne sommes pas sortis aujourd'hui. »²¹⁰

Or, Aron montre qu'après ses échecs, Clausewitz, dans son ouvrage *De la Guerre*, veut tirer des enseignements en matière de stratégie. « J'ai lu *De la Guerre* pour la première fois il y a une vingtaine d'années, puis je l'ai cité comme tout le monde. A l'occasion d'un cours donné au Collège de France, en 1971-1972, j'étudiai pour la première fois l'ensemble des écrits militaires, politiques, personnels de Clausewitz et crus constater que la pensée du plus célèbre des stratèges restait à découvrir et à comprendre. Clausewitz a été lu dans les écoles d'état-major, par Moltke et par Foch, mais aussi par Lénine et par les marxistes. Qui se réclame de lui, à bon droit : Schlieffen et le haut commandement allemand de 1914 ou bien Lénine et Mao Tsé-toung ? Figure-t-il au banc des accusés, ainsi que l'affirme B.H. Liddell Hart, en tant qu'un des responsables des massacres de la Première Guerre mondiale ? Ou se dresse-t-il en procureur, face à ceux qui suivirent aveuglément Hitler jusqu'au bout ? Théoricien de la stratégie classique de l'âge européen, a-t-il encore quelque chose à nous enseigner à l'âge planétaire ? Des deux idées maîtresses - principe d'anéantissement et suprématie de l'intelligence politique sur l'instrument militaire - l'arme nucléaire confirme la deuxième et modifie le sens de la première. Pourquoi cette longue familiarité, cette sympathie que j'avoue avec un homme dont tout devrait me séparer ? Romantique et raisonnable, impitoyable en ses analyses et d'une sensibilité frémissante, pauvre au milieu des riches, frustré de la gloire à laquelle il aspirait, Clausewitz appartient à la lignée des Thucydide ou des Machiavel, qui, grâce à leur échec dans l'action, trouvent le loisir et la résolution d'élever au niveau de la conscience claire la théorie d'un art qu'ils ont imparfaitement pratiqué. »²¹¹

Aron met en évidence les deux interprétations divergentes de Clausewitz. La première fait référence à la bataille d'anéantissement, la guerre absolue et l'ascension aux extrêmes. C'est l'interprétation qu'on retenue la plupart des militaires allemands. La seconde interprétation est celle de la guerre continuation de la politique par d'autres moyens ou avec l'addition d'autres moyens, donc la primauté de l'homme d'Etat sur le chef militaire.

Il désigne l'armée comme un instrument avec un objectif technique, prévu et irréversible. La destinée des armées, de toutes les armées, repose sur trois expériences :

212

- La première est le bouleversement politique et social puisque la guerre n'est plus l'affaire d'un cabinet ou d'une armée mais elle intéresse tout un peuple. Depuis 1793, la guerre met en œuvre tous les moyens disponibles sans limites.
- La deuxième expérience est celle de l'ascension aux extrêmes ou la forme absolue

²¹⁰ Bachelet (J.R.). – Conférence devant la promotion de Saint-Cyr, le 1 juillet 2002.

²¹¹ ARON (R.). – *Pensez la guerre, Clausewitz*, Paris, Gallimard, tome 2. cité dans la présentation de l'ouvrage.

²¹² GLUCKSMANN (A.). – C.D. Universalis, version 2.0, p. 5 983 C.

de la guerre inaugurée par Napoléon vers l'anéantissement complet de l'ennemi.

La troisième expérience est celle de la supériorité des guerres défensives et populaires à l'opposé de guerres offensives.

A partir de ces trois expériences, Clausewitz développe les éléments de la guerre qui sont communs à toutes les guerres dans la dynamique qu'une expérience produit avec une autre ou les deux autres. Il note que la Révolution française a transformé la nature de la guerre, et Napoléon la manière de la faire. Les guerres populaires d'Espagne et de Russie sont la réplique à la guerre éclair (*Blitzkrieg*) de Napoléon. Clausewitz remarque alors qu'une guerre n'est donc pas seulement pensable mais également maîtrisable par un calcul stratégique évaluant la force de la défense, qui règle le cours de la guerre, lequel dépend à son tour de la mobilisation politique du peuple.

Cependant, si Clausewitz est animé par la préoccupation du stratège : l'économie de ses moyens (matériels et humains), l'objectif est militaire c'est-à-dire l'écrasement de l'ennemi dans une planification technique « savante » en combinant les moyens militaires.

Dans une considération globale de l'acte de guerre, la stratégie est donc l'art de mobiliser ses forces, d'organiser et de disposer ses batailles pour gagner la guerre. La tactique quant à elle consiste à organiser et à disposer ses forces pour gagner la bataille. Cependant, selon Clausewitz, la guerre est la continuation de la politique par d'autres moyens. Il distingue ainsi le but militaire (*Ziel*) et la fin politique (*Zweck*) mais ceux-ci fusionnent puisque dans ce cas la guerre se charge d'anéantir ce qui fait obstacle à la politique.

La théorie de Clausewitz demeure d'actualité et permet une des lectures des événements contemporains, car les états-majors se nourrissent encore aujourd'hui de cette conception. Cette disposition a été pratiquée récemment par les Américains en Afghanistan ce qui, d'ailleurs, a valu un refus de coopération de l'aviation française sur une des opérations car les effets ne pouvaient pas être maîtrisés. Or, ce refus ne pouvait pas être compris par les Américains dans la mesure où la dite opération était planifiée.

Cependant, les limites de la théorie de Clausewitz résident dans l'impossibilité de sortir de l'ambiguïté : but ou moyen pour une politique déterminée, faute d'avoir défini la conception de cette politique dans la dimension du rapport de l'homme dans le monde. Cette conception s'oppose à celle de SUN TZU qui traduit aussi une référence à l'économie des moyens. Cependant, selon SUN TZU si la victoire doit être acquise le plus rapidement possible, elle doit traduire, en réalité, une capacité stratégique à gagner sans même livrer bataille. Cette stratégie n'exclut pas une stratégie dans la guerre, mais elle développe une autre dimension de la stratégie qui traduit une relation contractuelle d'une autre nature.

Or, la situation technique de Clausewitz est, quant à elle, mortelle à tous les coups. Cette conception n'est pas imputable à la seule nationalité de Clausewitz, elle est précisément celle qui inspire les armées qui participent à la promotion d'intentions impérialistes avec l'intégration des effets militaires à des fins politiques partisans d'où une planification inflexible des activités. Cette position du soldat est très controversée. Jean Cot condamne le mythe Clausewitz en lui reprochant de considérer la guerre

comme « consubstantielle à la politique. »²¹³ Concrètement, la décision des deux aviateurs français qui ont refusé de participer à une opération en Afghanistan en 2002 imposée par une la planification internationale sans aucune considération des effets dévastateurs prévisibles montre les limites d'application de la conception de Clausewitz. Le concept d'emploi des forces de l'armée française vient, ainsi, contredire Clausewitz. Dans l'exercice du métier des armes : fondements et principes il est rappelé que « elle (la déontologie du soldat) s'exprime par la notion de force maîtrisée, la force c'est-à-dire la capacité de prendre l'ascendant, physique et moral, mais maîtrisée, en référence aux valeurs fondatrices de la communauté nationale – traduites notamment par la devise de la République – aux droits de l'homme et aux conventions internationales. »²¹⁴

La référence à Clausewitz est contestée aussi par Glucksmann lorsqu'il précise : « Attention à l'événementiel, il faut essayer de repérer des tendances lourdes, et la question est : existe-t-il quelque chose de fondamentalement différent dans la manière de faire la guerre, permettant donc des prévisions sur vingt, trente ou quarante ans ? Je réponds oui, parce qu'il existe des constantes dans l'expérience européenne de la guerre, et deux d'entre-elles ne valent plus. Je vais les nommer. Clausewitz a dit : " la guerre a été d'abord une guerre entre princes puis entre Etats, puis, à la lumière de la révolution française, entre nations. " Depuis, cela a été une guerre entre blocs, la première mondiale, la seconde, et la guerre froide était le monde divisé en deux blocs. Cette guerre de princes, d'Etats, de nations et de blocs amène à deux constantes : une tendance permanente à la mobilisation de plus en plus massive, et une symétrie dans le combat. La mobilisation de plus en plus massive est celle des hommes -pensez à la révolution française et à Napoléon- mais la première guerre mondiale a fait un nombre incalculable de morts. De Gaulle a dit : « il n'y a jamais eu dans toute l'histoire de France autant de morts que pendant la première guerre mondiale. » Donc mobilisation de plus en plus massive des hommes et des ressources, des économies, selon un thème extrêmement connu, mais une constante. La deuxième est la capacité d'instaurer des duels sur le champ de bataille, les guerres étaient des guerres entre armées, entre camps, donc des duels. Ce sont ces deux traits qui "sautent" et qui apparaissent absents depuis la chute du Mur. »²¹⁵

La validité de la conception de Clausewitz trouve donc des limites dans la fusion du militaire avec le politique. Ainsi, la démarche rationnelle légitime une pertinence technique mais elle apparaît insuffisante en matière de force maîtrisée dans la conduite de l'action militaire.

3.2 L'armée en tant qu'outil de civilisation

Avec « Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel » publié en 1891,

²¹³ COT (J.), op. cit.

²¹⁴ *L'exercice du métier des armes : fondements et principes*, France, p. 20.

²¹⁵ GLUCKSMANN (A.). – *les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription*, conférence devant les sénateurs français.

Lyautey donne une autre dimension à la pratique militaire. Si l'universalité de Clausewitz s'exprime dans l'acte de guerre par une articulation rationnelle entre la stratégie et la tactique c'est-à-dire entre la théorie militaire et la pratique, Lyautey pense le rôle universel du militaire dans l'éducation. Ses ouvrages fondés sur une théorisation de ses pratiques démontrent ses intentions humanistes qui constituent, pour lui, les préoccupations de chaque officier. Ses chefs ne voient dans ses idées qu'originalité d'esprit et sont prêts à s'apitoyer sur son cas, tant il paraît dévoyé.²¹⁶ Lyautey en a conscience, et, réfractaire, toute sa vie, il aura des mots amers contre les « Kriegpielards » incapables de ne rien saisir au-delà du cercle étroit des thèmes tactiques et des règlements militaires où ils se sont enfermés. Pour Lyautey, l'arme moderne requiert une équipe. Elle exclut les individualismes. Elle n'admet l'initiative personnelle qu'au service de l'ensemble. L'attente hypothétique d'une bataille contraint le militaire à répéter des exercices de petite guerre c'est-à-dire de fausse guerre. Cet entraînement, interminable pour certains, amplifie le désespoir de connaître des minutes de grandeur, et les fait tomber dans la routine et la résignation.²¹⁷

Face à cette situation déprimante et à tous ceux qui étaient frappés de ce désespoir, Lyautey préconisait l'évasion.

L'évasion pouvait avoir une forme double. La première consistait au départ de l'institution et se caractérisait donc par un départ physique. La deuxième manière devait être une évasion intellectuelle en devenant créateur d'action. Son action dans l'empire colonial s'est ouverte ainsi, pour lui et ses proches, sur la vie sociale dans l'interdépendance des critères d'un monde libéral : le politique, l'économique et justement le volet social. Il ne tarissait pas de propager son idée d'une telle activité duale de l'officier dans des termes sans équivoque : « A l'état de guerre haineuse et violente qui sépare stérilement les enfants du même sol, de parti à parti, de classe à classe, substituer la recherche pacifique et féconde des problèmes posés par la révolution économique et industrielle de ce temps ; marcher, non plus la revendication ou la répression au poing, mais la main dans la main, dans la large voie du progrès social... »²¹⁸

Avec ces quelques mots repris par le général Juin, Lyautey pose le problème social de la société moderne dans son entier. Nous y trouvons l'ancrage philosophique du rapport de l'homme au monde soit dans la dimension déterministe qu'il dénonce, soit dans une approche de liberté humaine respectueuse et consentie. S'y ajoute la conception stratégique de la force armée dont il n'écarte pas l'emploi avec des conséquences tragiques, mais qui doit privilégier le primat du règlement pacifique des problèmes de la société.

L'action éducative est ici sous-jacente. Enfin, la référence au « vivre ensemble » de Renan est marquée par le « la main dans la main. » Cette précision confirme la vision de sa conception de la nation ouverte sur l'avenir qui s'oppose à la nation organique de

²¹⁶ LYAUTEY, Op. cit. p. 11.

²¹⁷ Id. p. 13.

²¹⁸ Id. p. 21.

Fichte.

Au-delà de cette différence d'approche et de point de vue d'un officier allemand et d'un officier français, ce sont deux conceptions qui apparemment s'opposent et qui en réalité peuvent se compléter. Clausewitz expose une théorie de la guerre à partir d'observations concrètes ; en ce sens son approche est pragmatique et aborde les techniques de la guerre. La réflexion humaine est peu présente et se réduit à un machinisme du soldat. L'acte de guerre, considéré comme un état de pureté rationnelle, englobant la stratégie et la tactique, vient s'imposer dans l'activité sociale quand celle-ci est désorganisée. L'universalité des armées se décrit alors dans une intention organiciste.

L'universalité de Lyautey s'exprime dans le partenariat possible entre les humains et à fortiori des soldats. Elle se traduit par une visée éducative qui gère l'incertitude humaine, inimaginable dans l'application de la conception de Clausewitz. Le rôle social de Lyautey devient englobant pour l'officier qui sert une cause en sachant faire la guerre mais en exerçant son métier comme un éducateur, artisan de la promotion de l'humanité. A la dimension de la conception guerrière de Clausewitz, Lyautey étend la fonction du soldat vers une ouverture sur le monde qui permet de le comprendre et d'y vivre.

Un retour sur l'évolution des deux armées décrite précédemment, montre l'ambiguïté des approches conceptuelles si l'on observe la relative cohérence entre la théorie de Clausewitz avec les pratiques de l'armée française et l'application de la conception de Lyautey avec les caractéristiques de la *Bundeswehr*. Tous les deux sont favorables au service militaire du type conscription mais pour une finalité différente. Clausewitz défend la notion de guerre totale pour le bien être d'un type de citoyen. Lyautey espère parachever la formation citoyenne et démocratique par une prise de conscience de l'usage insensé de la parcelle de souveraineté dont chacun dispose, alors chaque soldat devient citoyen. Pourtant dans les deux cas, le primat de la politique sur la technique se dégage ; la stratégie de la guerre détermine la tactique hors du politique dans la mesure où le rôle social de l'officier prime sur son aptitude guerrière. Ces contradictions offrent un questionnement à propos des conceptions d'utilisation des deux armées d'aujourd'hui qui sont le fondement des protocoles d'emploi mais aussi à propos de l'idée du métier de soldat portée par les deux institutions.

4. Un processus de subjectivation

La mise en évidence de la responsabilité individuelle est prônée dans les deux armées, mais les faits ne reflètent que partiellement cette volonté. Cette situation contractuelle est remarquable dans la définition de la *Bundeswehr* où les relations démocratiques, voulues à l'intérieur de l'armée, se traduisent par un dialogue social qui renvoie à celui de la Nation. Il en est de même pour l'armée de terre française qui affiche une volonté farouche de développer le « lien armée-nation. » Ces deux approches sont en réalité une sorte d'opposition à une conception de la formation égocentrique et d'endoctrinement. Nous pouvons remarquer alors qu'il n'existe pas d'opposition entre la formation militaire allemande et la formation militaire française. Elles s'inscrivent toutes les deux dans une conception culturelle définie par H. Hannoun et les deux armées cherchent à introduire une dimension humaine dans la formation qu'elles ont développée à des degrés

différents.

Nous sommes donc en présence du dualisme entre « la racine » et « la fleur » ou la lettre et l'esprit. H. Hannoun note aussi cette dualité dans le choix du type de relation socio-politique qui doit exister entre elle-même et les individus qui la composent.²¹⁹ Il fait référence à trois auteurs qui ont plus particulièrement abordé ce problème de la relation de la personne à son environnement : F. Tönnies, E. Durkheim et M. Weber. Il précise :

Pour F. Tönnies (1887) un groupe social revêt deux visages possibles. Il peut, d'une part, être une communauté (*Gemeinschaft*) où les pratiques sociales sont fondées sur l'adhésion spontanée, plus affectives que réflexives, de l'individu aux normes groupales. La personne y est, généralement, minorée au point parfois de disparaître dans le moule collectif. C'est le cas de l'Allemagne.

Il peut être, d'autre part, une société (*Gesellschaft*) où, ces pratiques sociales, pour se réaliser, réclament l'intervention des volontés individuelles. L'individu revendique, ici, sa place, à la fois, grâce et face aux données groupales ambiantes. Au sein d'une communauté, le groupe se construit selon la coutume et la religion, normes à l'élaboration desquelles l'individu n'a pas ou peu de part. Au sein d'une société, le groupe s'organise autour de lois, voire d'un contrat social dont l'élaboration réclame la participation de chaque personne. c'est le cas de la France.

Le point de vue de Durkheim (1893) ne contredit pas celui de Tönnies. Il distingue deux types de groupes : les groupes où règne une « solidarité mécanique » (proche de la *Gessellschaft*) et ceux où les individus sont reliés par une « solidarité organique » (qui rappelle la *Gemeinschaft*). Enfin, l'analyse sociale de M. Weber (1911) débouche, de même, sur deux types de groupes sociaux. Le premier se caractérise par la « communalisation » (*Vergemeinschaft*), le second par des activités « sociétaires » (*Vergesellschaft*).

Le passage d'un type d'organisation groupale à un autre est, pour chacun de ces auteurs, l'effet naturel d'une évolution explicable à partir des moments de l'histoire et des lois sociologiques qui en régissent le processus. »

Ainsi « toute la pensée du XIX^e siècle reste en effet marquée par le combat historique et idéologique entre la Grande Nation née de la Révolution française, et les " nations " héritées de l'Ancien Régime. C'est par référence à l'expérience révolutionnaire que c'est élaboré la double pensée de la nation moderne, l'une fondée sur la légitimité de la volonté des citoyens et l'autre qui, de Herder et Burke aux romantiques allemands, s'affirme passionnément contre la rationalité des Lumières et l'héritage de 1789. »²²⁰

A la lumière de ces deux conceptions qui facilitent la compréhension des relations des soldats français ou allemands avec leur Nation, nous apercevons cette volonté de passer de la communauté vers la société. Nous retrouvons aussi les deux systèmes culturels décrits dans la première partie en Allemagne et en France. Les deux armées

²¹⁹ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*, Villeneuve d'Acscq, Presses Universitaires du Septentrion, col. Education et didactique, 1997, p. 101.

²²⁰ SCHNAPPER (D.), op. cit. p. 33 et 34.

tentent donc de trouver des théories et des structures qui répondraient en même temps à deux objectifs : le respect de la personne individuelle et la cohérence du groupe. Outre le fait de définir dans les deux armées des carrières courtes où le soldat serait alternativement civil, puis militaire, puis civil, c'est bien la mise en harmonie des principes de l'organisation d'une armée avec les principes de la démocratie de la nation qui est recherchée.

En France, la formation du militaire français consiste dorénavant en une formation du militaire dans sa globalité en tant qu'homme, citoyen, et soldat, dimensions auxquelles il faut ajouter celle de chef. Les significations particulières de ces quatre domaines ont été présentées dans un document de travail relatif à la pédagogie dans l'armée de terre en 2001.²²¹

« Faite d'éducation, la formation de l'homme est intellectuelle, au travers de l'acquisition d'une culture générale afin d'acquérir jugement et discernement, et morale, en visant à donner au soldat un moral de vainqueur, mais aussi les bases éthiques d'un comportement. « La formation du citoyen doit procurer une juste perception de la place du militaire dans la cité et donc d'inculquer des comportements, de façon à ce que chaque militaire perçoive véritablement le sens de son métier au service de l'Etat et de la Nation, ainsi que ses droits et ses devoirs en tant que citoyen. « La formation du soldat a pour objet de faire acquérir la compétence et l'excellence professionnelle, quelles que soient les catégories, le grade et le statut. Son principe général consiste en une formation de base commune à chaque catégorie. Pour les militaires français, ce socle constitue, par définition, le référent quasiment universel. « La formation du chef consiste à développer les qualités qui permettent au futur cadre de s'imposer dans toute situation mettant en œuvre une relation d'autorité et d'exercice du commandement et de prendre conscience des responsabilités que cela implique. Cette formation se distingue du registre précédent en raison justement des notions d'autorité et de commandement qu'elle implique. »

En Allemagne, le concept de « citoyen soldat » renvoi à la conception de *l'Innere Führung* qui préserve trois dimensions majeures du militaire : l'homme libre, le citoyen et le soldat.²²² Le général Hans-Christian Beck cite le général comte Von Kielmansegg qui résume les réflexions fondamentales relatives au concept de « l'Innere Führung », comme suit : « Les principes de l'Innere Führung, fondés sur la reconnaissance de la liberté et de la dignité humaine ainsi que sur l'Etat de droit, doivent amener le militaire à prendre conscience de sa part de responsabilité en tant que citoyen avec tout le sérieux nécessaire, et à adhérer, de son plein gré et par conviction, à la discipline nécessaire au sein des forces armées, à obéir par acceptation de ce qui est bon et nécessaire. »²²³

²²¹ Ce document de travail n'est pas institutionnalisé. Cependant, il reprend les quatre dimensions (citoyen, homme, soldat, chef) décrit dans le document institutionnel de l'armée de terre française, *L'exercice du métier des armes : fondement et principes*, op. cit.

²²² BECK (Général de l'armée allemande), commandant le centre de *l'Innere Führung*. – « Le concept du « citoyen en uniforme », « Revue les cahiers de Mars » n° 150, 3^{ème} trimestre, 1996, pp. 78 à 85.

²²³ id, p. 83.

C'est donc ce concept que la *Bundeswehr* s'est donné pour répondre au respect de la personne et à la cohérence du groupe.²²⁴ Le lieutenant-colonel Weinberg, officier de liaison allemand dans les Ecoles de Saint-Cyr, terminait sa conférence, ayant trait à *l'Innere Führung* par cette conclusion.

« Le concept d'*Innere Führung* est appelé à faire ses preuves partout où naissent des antagonismes entre les contraintes, les impératifs restrictifs mais indispensables pour assurer le fonctionnement de l'armée et la discipline militaire, d'une part, et les droits dont le militaire-citoyen en uniforme peut se prévaloir ainsi que ses aspirations en ce qui concerne l'organisation de ses libertés personnelles, d'autre part.

« Il s'ensuit que c'est un concept à la fois exigeant et dynamique, un concept qui doit continuellement être recréé dans le monde réel où il est appelé à exister. « Il est particulièrement exigeant en ce qui concerne le comportement qu'il demande au chef d'adopter chaque fois qu'il s'agit de diriger, de conduire, de commander, d'encadrer ou d'éduquer et on peut par conséquent le considérer d'une manière très générale comme étant un principe fondamental régissant tous les aspects du commandement et du comportement. « Un principe qui s'inspire de l'image de l'homme et l'ordre de valeurs tels qu'ils transparaissent à travers les textes de notre Constitution. « C'est un principe directeur qui a fait ses preuves dans la vie militaire courante et - élément capital - pendant toutes les opérations menées par la Bundeswehr à l'extérieur de notre pays au cours de ces dernières années.

« Depuis 45 ans, les militaires de tous niveaux « ont grandi » avec ce principe et, de ce fait, les objectifs et le rôle de l'*Innere Führung* ne font plus l'objet d'aucun litige au sein de la communauté militaire. « Je ne veux pas dire par-là qu'il n'y a plus de problèmes. Il suffit de se reporter au rapport annuel du Délégué parlementaire à la défense pour s'apercevoir que, de temps à autre, ça et là, il existe un fossé entre l'ambitieux projet et la réalité. « Mais, en adoptant ce concept, la Bundeswehr s'est dotée d'une nouvelle « culture d'entreprise » et, pour ma part, je suis persuadé qu'aujourd'hui comme à l'avenir ce concept apportera une contribution décisive aux défis auxquels se trouve confrontée l'armée allemande au début du XXI^e siècle. »²²⁵

Les armées ont une conscience à propos des conceptions qui les marginalisent en dehors de l'esprit démocratique de leur nation. Afin de satisfaire aux spécificités du métier dans l'exercice du métier des armes, les deux armées cherchent en même temps à respecter d'une part leurs éléments identitaires et d'autre part à préserver la cohérence avec la nation qu'elles défendent. Chaque armée, à sa manière, évite la fusion avec sa nation.

De ces conceptions dans les relations entre les structures, il en résulte une considération du militaire dans chaque armée qui repose sur un concept identique en trois dimensions : l'homme, le citoyen, le soldat. Tous ces termes sont à comprendre au sens générique quelles que soient la fonction ou la position statutaire. Les applications sont d'ailleurs plus nombreuses dans la Bundeswehr que dans l'armée française parmi elles :

²²⁴ Livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr, op. cit., p. 138.

²²⁵ Conférence donnée par Lieutenant-colonel Weinberg à l'occasion du stage de « formateur de formateurs » de l'armée de terre française, dans l'école des sous-officiers de l'armée de terre française de Saint-Maixent l'école, le 28 novembre 2000.

Dans la Bundeswehr : ²²⁶

« A une époque où la cogestion fut introduite dans le monde économique, **des institutions** qui permettent à chacun de protéger ses droits personnels et qui lui donne la possibilité de s'exprimer ont été créées dans la Bundeswehr dès le début de sa fondation.

Voilà quelques-unes de ces institutions :

- L'homme de confiance:

Elu dans chaque unité élémentaire au niveau des hommes de rang et des sous-officiers et dans chaque bataillon / régiment au niveau des officiers, il a le droit de soumettre à son supérieur disciplinaire des propositions sur :

- le service intérieur ;
- l'aide sociale ;
- la promotion professionnelle et
- la vie en dehors du service.

Le supérieur doit le convoquer pour discuter les propositions qui lui ont été faites et pour motiver un refus.

En cas de punition ou pour décerner des félicitations, le supérieur disciplinaire est obligé d'entendre et de tenir compte de l'avis de l'homme de confiance.

- Le Délégué parlementaire à la Défense

Elu par le Bundestag, notre assemblée nationale, pour 5 ans, il est chargé d'aider le parlement à contrôler la défense et de protéger les droits constitutionnels du militaire.

Tout soldat, comme tout employé civil a le droit de lui soumettre directement ses doléances sans passer par la voie hiérarchique.

Quant à lui, il a le droit de visiter sans être annoncé à l'avance toutes les unités, les écoles et installations de la Bundeswehr pour s'informer directement de la situation réelle.

Encore quelques mots de deux droits spécifiques qui existent dans la Bundeswehr :

- le droit d'adhérer à des syndicats

Chaque militaire et civil de la défense a le droit d'adhérer à un syndicat de son choix, à toutes les associations et même aux partis politiques. Le « Bundeswehrverband » est une association qui représente et défend les militaires et les civils de la défense vis-à-vis du ministère de la défense et du pouvoir législatif sans avoir pour autant le droit de grève – mais c'est le cas de tous les autres fonctionnaires aussi. Si vous voulez, le *Bundeswehrverband* est une sorte de lobby des militaires.

L'éligibilité aux différents parlements fédéraux et régionaux

De nombreux militaires sont présents dans les différents parlements. Voici le nombre

²²⁶ Ibid.

de militaires titulaires d'un mandat politique au début de cette année:

- 7 au Bundestag
- 17 aux parlements régionaux (*Landtage*)
- 1343 aux assemblées communales.

L'activité politique des militaires souligne le degré d'intégration de la Bundeswehr dans la société. Ces activités politiques trouvent cependant leurs limites dans la loyauté particulière que les militaires doivent à l'Etat, les restrictions correspondantes étant fixées par la Constitution et par la loi sur le statut juridique des militaires. Ainsi toute activité politique en faveur ou au détriment d'une tendance politique déterminée est-elle interdite pendant les heures de service et à l'intérieur des installations militaires. Cette restriction, imposée par le législateur, est indispensable pour ne pas compromettre la solidarité et l'esprit de camaraderie militaire, prémisses de la discipline et de la valeur opérationnelle des unités. Pour éviter de mettre en cause la neutralité politique de l'institution, il est strictement interdit à tous les militaires d'assister aux manifestations politiques en tenue militaire. »

Dans l'armée française : ²²⁷

- les présidents des catégories (Officiers, Sous-Officiers, Engagés Volontaires de l'Armée de Terre) sont élus par leurs pairs. Ils ont une fonction de représentation et de consultation. Ils assistent, généralement, au réunion de commandement et en particulier aux travaux de notation annuelle de leur catégorie ;
- des formations militaires sont accessibles aux personnes civiles ;
- des formations civiles sont offertes aux militaires ;
- des fonctions de la société civile sont tenues par des militaires pour une durée déterminée en situation détachée ;

Ainsi, la *Bundeswehr* fait vivre le concept de *l'Innere Führung* pour articuler la démocratie vécue dans la nation et les impératifs hiérarchiques qui subsistent dans son intérieur tout en se recommandant d'une organisation démocratique, et l'armée française met en cohérence ses principes avec ceux de la nation à travers le contrat individuel qui sollicite la responsabilité et l'engagement personnels.

Mais pour autant que ces armées adoptent une même conception du militaire (homme, citoyen, soldat), la question subsiste quant à leur raison d'être ? Elles défendent quoi ? L'entrave à une harmonie entre les deux armées prend germe dans la notion de citoyen qui s'inscrit dans la nation d'appartenance. Les particularismes nationaux devront être dépassés pour satisfaire, en cohérence avec les textes législatifs respectifs, à la défense du respect de la dignité humaine dans un horizon universel. Le soldat, allemand

²²⁷ Grasset (B.) et Cova (C.), Députés français. – Rapport d'information n° 2490, déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission de la défense nationale et des forces armées sur *les actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée*, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 22 juin 2000. Ce rapport ne précise pas les actions à entreprendre, cependant, l'élection des présidents de catégories est postérieure sa rédaction.

et français, serait le soldat de sa nation si celle-ci, à travers la réalisation des projets politiques, vise à promouvoir le respect de la dignité humaine. N'étant plus sous l'égide d'un référentiel culturel national, le soldat devrait agir sous un statut de neutralité comme l'officier français devrait le faire depuis 1834. S'inscrivant résolument dans la défense du respect de la dignité humaine, celle-ci serait l'élément de médiation d'une part entre les différents belligérants et d'autre part pour inspirer l'action à entreprendre, individuellement, devant le choix des possibilités qui s'offrent à lui.

Ainsi, amener à apprécier de façon permanente l'évolution des situations, si la pratique de la contractualisation technique s'avère nécessaire, le soldat devrait s'inscrire dans une démarche individuelle qui repose sur une contractualisation morale. Celle-ci fait appel à la raison. La nécessaire liberté d'action accordée alors au soldat écarte, alors, toute emprise corporatiste et communautaire dont l'adhésion repose, en particulier, sur les affects et les sentiments qui inhibent la réflexion dans l'action. Elle détournerait le soldat de sa fonction d'acteur social, sans discontinuer, au-delà de sa propre nation de référence.

Or, puisque « la science requiert modestie et disponibilité d'esprit, et que la politique, déchirée en l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité, souffre d'une contradiction nécessaire qui lui interdira la certitude scientifique »²²⁸, la conception de Clausewitz ne peut pas être la seule application scientifique d'une politique. Les comportements ne s'imposent pas à priori. La question se pose donc à propos de l'articulation à opérer entre le modèle social de Clausewitz, avec une contractualisation technique, et la contractualisation morale de Lyautey. Cette question est d'autant plus déterminante qu'une formation est teintée d'une forte emprise organiciste.

6. Le primat de l'expérience

Une organisation sociale organiciste se définit comme « une communauté, entre les membres d'un groupe humain, de techniques de réaction à l'environnement, de rites comportementaux, de mythes structurant les modes de pensée, enfin de langue comme l'un des moyens de communiquer. »²²⁹ La conception socio-biologique de ce type de société inspire l'organisation d'un peuple élevé au rang de nation. Mais cette conception peut être étendue à toutes corporations dont les armées car, « l'aventure nazie ne se réduit pas, au plan historique et idéologique, aux seules années 1920-1945, en Allemagne. Elle concerne globalement, les XIX^e et XX^e siècles européens. Les structures nazies allemandes de l'ère hitlérienne apportent seulement leur part à son expansion par la mise en pratique de théories élaborées par leurs précurseurs. »²³⁰

²²⁸ Cette précision est citée dans la présentation de WEBER (M.) . – *Le savant et le politique*, Paris, Plon, Edition 10/18, 1963, 221 p.

²²⁹ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*. Villeneuve d'Acscq (nord), Presses Universitaires du Septentrion, col. Education et didactique, 1997, p. 95.

²³⁰ Id. p.220.

L'apprentissage professionnel du soldat, nous l'avons vu, demeure pour une large part à dominante communautaire. La reproduction sociale est à l'œuvre. Le formateur intervient en qualité de rouage du système de valeurs, en termes culturels, qu'il est censé porté en lui. La lecture d'une réalité d'expérience de formation, indépendante de celle du formateur, est éclairée par le concept de *Bildung* décrit par Winfried Böhm, professeur de pédagogie à l'Université de Würzburg, dans une intervention titrée « les origines culturelles de la Bildung allemande. »

Il considère « la Bildung en tant qu'accomplissement par soi-même de celui qui se forme peut être à la rigueur aiguillonnée de l'extérieur, appelée, occasionnée, stimulée, mais jamais elle ne sera produite avec une assurance cautionnée par la science. Elle est liée à l'opinion et à la liberté de l'homme, et l'on peut disposer de l'une et de l'autre directement de l'extérieur qu'en les anéantissant. Ce que l'on tient pour vrai, il n'est pas possible de le transmettre, et l'on ne peut obliger quelqu'un à être libre. »²³¹

Selon Michel Soëtard, la *Bildung* est difficilement traduisible en français dans la mesure où ce concept inclut tout à la fois un état culturel, un consensus socio-politique et la référence avérée à des valeurs morales.²³²

Selon les mêmes auteurs, le concept de *Bildung* trouve son origine dans un enracinement religieux qui rend compte tout à la fois d'un système éducatif dans sa réalité historique, d'une démarche pédagogique, et d'un horizon philosophique qui s'identifie avec ce qu'il est convenu d'appeler la pensée allemande.

L'évolution de ce concept se comprend avec la présentation de Michel Soëtard. Deux types de conception se sont succédés : 1° une idée chrétienne humaniste, 2° une reprise morale, après une mise en question moderne.

L'idée chrétienne humaniste est guidée par une approche naturaliste avec un principe créateur qui est une forme suprême (Dieu). Le modèle familial naturel domine et la conjonction de la nature et de la société facilite l'auto formation. Il existe un va et vient entre la nature et le savoir.

L'avènement de la modernité a mis en question la *Bildung* originelle. Les éléments nouveaux sont donc identifiés par :

- Le fait industriel avec l'émergence de savoir-faire pour allier les savoirs naturels et l'habileté technique ;
- La nouvelle rationalité due à la technique avec la mise en lumière de la raison et du sens pour gérer aussi la rationalité instrumentale et la formation professionnelle.
- La société nouvelle qui met en évidence l'intérêt individuel dans un environnement parental.

²³¹ BÖHM (W.). – "Theorie der Bildung" in : Nicht Vielwissen sättigt die Seele, 3. Würzburger Symposium, Ernst Klett Verlag, 1988, p. 25-48.

²³² SOËTARD (M.). – « Education et formation chez Pestalozzi à la lumière du concept allemand de Bildung », *Penser l'éducation*, n° 2, 1996, p. 92.

- La liberté dans l'articulation des normes sociales et diverses avec l'autonomie morale.
- Le besoin d'apprendre avec l'introduction de la pédagogie pour combiner le « laisser croître » et le savoir de l'école.

Michel Soëtard accorde donc une fonction particulière à la pédagogie pour que la *Bildung* ne présente pas des effets dommageables en termes d'organisation sociale. Thomas Mann précise aussi : « l'intériorité, la *Bildung* de l'homme allemand, c'est l'absorption en soi ou introspection ; c'est une conscience culturelle individualiste ; c'est le souci du soin, de la formation, de l'approfondissement du moi propre ou en terme religieux, du salut et de la justification de la vie propre ; c'est donc un subjectivisme spirituel friand d'autobiographie et de confession, dans laquelle le monde de l'objectif, le monde politique est senti comme profane et rejeté avec indifférence, parce que, comme dit Luther, « cet ordre extérieur est sans importance. »²³³ Ces considérations d'un apolitique, cité par L. Dumont (1987), montre l'étrangeté de la *Bildung* pensée comme une formation par « les expériences de la vie. »²³⁴

En comparaison avec l'apprentissage dont l'expérience est considérée comme une expérimentation, Finger qualifie la *Bildung* (la conception allemande) comme une expérience qui constitue un lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne. Il considère que la première conception vise à adapter l'individu à la société alors que la seconde, enracinée dans le romantisme allemand, aspire à former l'identité d'une personne, ce qui corrobore le concept d'Hannoun (unité, unicité, continuité).

Dans cette référence, la situation contractuelle en formation, enracinée dans la philosophie des lumières postule un homme extérieur à la réalité. Sa formation, pensée à partir d'un idéal de la connaissance scientifique de l'époque est un idéal mécaniste et rationaliste. La situation contractuelle ne peut donc pas être envisagée en formation. A travers le filtre de la *Bildung*, cette observation condamne la pédagogie par objectifs. Mais Hameline nous a alerté sur le sujet, en particulier dans la partie augmentée de son étude.

235

En revanche, Finger qualifie la *Bildung* d'humaniste puisque la personne est intégrée dans la vie historique et socioculturelle. La compréhension, toujours partielle, et son rapport à elle définissent précisément la personne et sa formation (la *Bildung*). La *Bildung* constitue donc un processus intériorisé mais aussi individualisé. Or, comme le précise Finger, cette formation associée au romantisme a été la source d'inspiration du fascisme. Ainsi, érigée en système d'organisation sociale, la *Bildung* entretient la vie communautaire et sa reproduction qui repose sur des notions de différences sociales, marquées par des critères de ségrégation mais aussi de sectarisme et de racisme.

²³³ ENRIQUEZ (E.). – *Les jeux du pouvoir et des désirs dans l'entreprise*, Desclées de Brouwer, coll. Sociologie clinique, 1997, p. 339.

²³⁴ FINGER (M.). op. cit. pp. 39 à 45.

²³⁵ HAMELINE (D.). – *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue, suivi de l'éducateur et l'action sensée*, Paris, E.S.F., 1993, 11^e édition, 224 p.

Ainsi, Fichte, défenseur de la « pensée allemande », note que « le libre-arbitre de l'élève est la première erreur de l'éducation actuelle ...il est nécessaire de préparer l'enfant à se subordonner à des règles fixes et sûres...la moralité de l'élève s'obtient par la crainte. »²³⁶

Pour Fichte, l'autorité du formateur sur le formé est donc indiscutable. Le premier décide, le second se soumet. La relation de l'un à l'autre ne doit ni ne peut être une relation d'échange qui préserverait l'autonomie relative de chacun. Elle est une relation verticale du premier au second. « La réflexion et la liberté sont sources de tergiversation, d'hésitations, de velléité, tout ce que doit fuir la formation d'un homme de trempe, d'un *Übermensch*. »²³⁷ L'autorité fichtéenne est donc le résultat d'une fusion de l'autorité du formateur et de son référentiel. Cette approche de Fichte montre bien les caractéristiques les méfaits d'une considération de la *Bildung* comme procédé de formation plutôt que de la réduire à un processus de formation intériorisée et individuelle. Elle développe indubitablement « l'être collectif. »

Dans l'armée française, le cérémonial militaire porteur de valeurs d'identifications groupales participe au développement de la Tradition.²³⁸ L'auteur montre d'emblée la fusion entre « l'esprit saint cyrien » et la personne en citant : « On ne quitte jamais saint cyr, on l'emporte avec soi toute sa vie. » Puis, il définit la Tradition par : « la pratique de certaines vertus fondamentales dont la valeur reconnue est permanente par l'esprit qui les inspire. La tradition saint cyrienne comprend le culte de l'honneur, l'esprit de sacrifice, le sens de la camaraderie, le respect de l'ancienneté...La tradition saint cyrienne interdit dans les rapports entre camarades de promotion tout ce qui pourrait souligner les différences d'éducation, de formation intellectuelle ou d'origine sociale. » Ainsi, l'esprit corporatiste procède-t-il de la *Bildung* en tant que procédé de socialisation mais à l'évidence il procure une entrave à l'harmonie sociale qui fait vivre la diversité des origines et des peuples. Cette approche s'inscrit dans la démarche décrite par Durkheim puisque selon lui « l'éducation n'est donc pour elle (la société) que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence...l'individu lui-même a intérêt à se soumettre à ces exigences. »²³⁹ Durkheim confirme cette approche en précisant que : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »²⁴⁰

Cette éducation là implique une forme de rationalité de la part des formateurs et

²³⁶ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage*, Presses universitaires du Septentrion, 1997, p. 183.

²³⁷ id p. 128.

²³⁸ CAMUS (M.), colonel. – *Histoire des saints cyriens*, Lunéville, imprimerie Paradis, 1980, p. 15.

²³⁹ DURKHEIM (E.). – *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F., 2^{ème} édition « quadriges », 1989, p. 51

²⁴⁰ ibid.

éducateurs qui rejoint l'approche de Fichte. Elle n'aborde que partiellement ce que Renan définit dans la nation qui « est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constitue cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis²⁴¹...Une nation est donc une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé de faire encore. Elle suppose un passé ; elle se résume pourtant dans le présent par un fait intangible : le consentement, le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie. »²⁴²

A la reproduction sociale et au déterminisme de Durkheim dans une démarche organique similaire à celle de Fichte, Renan ajoute une nécessaire démarche volontariste de l'individu, ce qui définit la nation « à la française. » C'est précisément cette référence qui devrait inspirer les actions des soldats français dès lors que la notion « de vouloir vivre ensemble » est explicitement mentionnée dans des textes institutionnels.²⁴³ Le lien avec la nation est de nature partenariale : « Au-delà du discours, elle (la référence à l'identité nationale) s'exprime par une solidarité, faite d'intérêts partagés, de concours au service public et d'immersion de la société militaire dans la nation à la faveur de véritables partenariats, depuis le niveau central jusqu'au niveau du corps de troupe. Cette nation est la France, un "vouloir vivre ensemble" d'une communauté d'hommes et de femmes historiquement unis autour de valeurs communes. »

Pendant l'application de cette conception ne va pas de soi ; Elle nécessite une forme de contrainte que chacun devrait s'appliquer pour dépasser l'éducation naturelle que l'on reçoit dans son environnement de proximité. Cette forme de contrainte exprime aussi la reconnaissance d'une responsabilité individuelle qui se traduit dans l'armée de terre en France par quatre principes :²⁴⁴

- cultiver et pratiquer des règles de conduite qui fondent, sur des consciences fermes et fortes et sur l'excellence professionnelle, ma mise en œuvre résolue d'une force maîtrisée ;
- faire vivre des communautés militaires unies dans la discipline et dans la fraternité d'armes ;
- servir la France et les valeurs universelles dans lesquelles elle se reconnaît ;
- cultiver des liens forts avec la communauté nationale.

²⁴¹ GIRARDET (R.), op. cit., p. 137.

²⁴² id p. 138.

²⁴³ *L'exercice du métier des armes : fondements et principes*, France, op. cit. p. 25.

²⁴⁴ id. p. 31 et 32

Ces finalités procèdent d'une distinction de deux types de volonté mis en exergue par Aron dans le prolongement de la compréhension des groupements humains organisés soit en communauté soit en société.²⁴⁵ En effet, selon Aron : « l'opposition des deux types sociaux s'expliquerait en dernière analyse par la distinction de deux formes de volonté humaine : d'une part la *Wesenville*, volonté profonde, organique, expression de la nature même, qui détermine moyens et fins indissolublement liés selon les plaisirs ressentis tels qu'ils résultent de la spontanéité, de l'accoutumance et des souvenirs. De l'autre, la *Kürwillen* volonté de décision, qui se caractérise par la réflexion, qui part d'un but abstraitement conçu pour déterminer techniquement les meilleurs. D'une part la solidarité de l'organe et de la fonction, de l'autre la liberté de l'entendement. »²⁴⁶

Cette distinction incite précisément à la réflexion quant à la volonté des hommes à créer la collectivité dans laquelle ils souhaiteraient évoluer. En outre, elle met en évidence les effets que l'on souhaiterait obtenir par la formation et les activités éducatives. Afin de sortir du communautarisme, et de réaliser une vie commune en société, il s'agirait alors pour les militaires d'œuvrer pour une construction sociale définie par Rousseau dans le contrat social : « Trouvez une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle, s'unissant à tous, n'obéisse qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant. »²⁴⁷

Dans cette perspective, chaque soldat devrait pouvoir valoriser deux aspects de l'expérience décrits par Zaccai-Reyners. Selon l'auteur il est possible de distinguer l'expérience (*Erfahren*) de l'expérience vécue (*Erlebnis*) : « la constitution de l'expérience s'accomplit dans la dimension de l'espace et par la médiation de la pensée. Dans l'expérience, les données sont des images spatialement situées, la méthode est le concept, et la synthèse en infère l'objet. La constitution de l'expérience réclame l'intervention du sujet dont l'activité conceptuelle (la pensée) permet seule la synthèse nécessaire pour former l'objet au départ d'images spatialement dispersées (les intuitions). La constitution de l'expérience vécue s'accomplit, en revanche, dans la dimension du temps et par le travail du souvenir. Elle ne suppose cependant aucune intervention extérieure car elle se constitue dans son propre mouvement immanent. La mise en relation des différentes expériences vécues s'effectue de façon interne. »²⁴⁸

L'expérience se développe ainsi sous un éclairage psychologique car selon Aron, après l'analyse de l'œuvre de Tönnies, « comprendre les groupements humains, c'est les ramener à la volonté des hommes qui créent la collectivité. »²⁴⁹ Réduire les effets de la formation à l'expérience vécue (*Erlebnis*) c'est inévitablement promouvoir la segmentation des groupes humains en les installant chacun dans une référence culturelle organique.

²⁴⁵ ARON (R.). – *La sociologie allemande contemporaine*, Paris, quadrige / P.U.F., 1981, 4^e éd., p. 17 à 23.

²⁴⁶ id p. 18.

²⁴⁷ ROUSSEAU (J.J.). – *Du Contrat Social*, Chapitre VI.

²⁴⁸ ZACCAÏ-REYNERS (N.). – *Le monde de la vie*, Paris, CERF, 1995, p. 34.

²⁴⁹ ARON (R.). – *La sociologie allemande contemporaine*, Paris, quadrige / P.U.F., 1981, 4^e éd., p. 18.

Cependant d'après Rousseau, faire appel à l'expérience, c'est amener l'élève à s'instruire par lui-même. Cette méthode « active » exige tout un art d'éveiller la curiosité sans en avoir l'air : c'est en recouvrant sans cesse à l'artifice que le guide mettra l'élève dans les conditions de la nature. Puisant ses arguments dans sa propre expérience, Rousseau fait une démonstration de ce qu'il est possible de pratiquer en cohérence avec sa conception.

250

Or, bien que Zaccai-Reyners attribue les effets de l'expérience (*Erfahren*) à l'individu lui-même, cette activité intériorisée résulte cependant d'une nécessaire intervention de l'extérieure qui s'apparente à une expérimentation.

Les deux armées s'engagent résolument dans un esprit d'ouverture favorable au dépassement de leur culture originelle. Les structures de formation, les démarches pédagogiques, l'organisation des cursus de formation visent à atteindre ce niveau d'émancipation individuelle. La résolution du face à face pédagogique demeure alors une préoccupation dès lors qu'il s'agit de densifier l'expérience individuelle par la formation sans pour cela étouffer l'éclosion de la liberté d'entendement pour l'exercice d'une responsabilité individuelle. Cette préoccupation est d'autant plus importante que « l'expérience (*Erfahren*), au sens de l'expérimentation est faillible : elle peut manquer son objet » et que « l'expérience vécue (*Erlebnis*), en revanche est infaillible. Car il n'y a pas de distinction entre le contenu de l'expérience vécue et la façon dont elle m'affecte. »²⁵¹

Les deux conceptions de la Nation sont donc bien différentes. Cependant, dans les activités de formation, la conception organiciste est dominante quelles que soient les armées, française ou allemande. Il en résulte que les références des deux armées perdurent dans chacune de leur conception nationale ce qui crée un obstacle au développement de l'identité individuelle malgré la mise en place de dispositifs qui visent à sortir les soldats de leur microcosme.

L'introduction de *l'Innere Führung* dans la Bundeswehr, et du lien armée-nation dans l'armée française vise à désenclaver les soldats de leur corporatisme et paradoxalement, ces deux conceptions les confortent dans une référence à la nation dès lors que leur apprentissage professionnel repose sur le triptyque : homme, citoyen, soldat. Chaque soldat s'inscrit dans la citoyenneté que sa nation entend promouvoir.

Les conceptions particulières de Clausewitz et de Lyautey valident ces dispositions. Clausewitz prône l'anéantissement de l'adversaire ce qui implique une référence organique tandis que Lyautey développe l'idée d'une prise en compte globale de l'activité militaire ; selon Lyautey, le comportement de l'environnement humain, au sens de l'humanité, doit influencer l'action militaire.

Lyautey fait donc appel à la raison, et c'est précisément vers cela que la formation militaire doit tendre. Or, la formation individuelle résulte de l'œuvre du concept de *Bildung* qui définit la construction d'identité individuelle et l'impossible intrusion du formateur sous peine d'anéantir la construction identitaire selon Hannoun.

²⁵⁰ ROUSSEAU (J.J.). *Emile ou De l'éducation*, Livre III.

²⁵¹ ZACCAÏ-REYNERS (N.), op. cit. p. 33.

Cependant, érigée en référence groupale, la *Bildung* construit « l'être collectif » sectaire et destructeur comme peut l'être la conception de Clausewitz et comme le fut le nazisme. La régulation sociale repose alors sur un contrat technique désincarné. Ainsi, la *Bildung* (dominante dans la conception de la nation allemande, « la racine » selon Kant) est une fonction valide de la construction identitaire de l'individu et seulement cela, tandis que l'appel à la raison (dominant dans la conception de la nation française, « la fleur » selon Kant) devient le modèle social à développer chez les soldats. Cette complexité est mise en exergue par le général Bachelet : « Homme de guerre mais "soldat de la paix", spécialiste rompu aux techniques les plus élaborées mais jardinier des âmes et des cœurs, tour à tour diplomate averti et acteur résolu de l'emploi de la force, homme de réflexion et homme d'action, chef à l'autorité sans faille mais serviteur du bien commun, militaire soumis à des codes spécifiques mais citoyen de son temps, patriote ouvert sur l'universel, ainsi se dessine le cahier des charges pour la formation du Saint-cyrien. Encore cette armée et ses chefs, de par l'extravagance même de leur mission, doivent-ils trouver inspiration et légitimité. La pratique systématique des interventions dans un cadre international et au sein de coalitions pourrait donner à penser que la légitimité serait, par exemple, procurée par l'ONU et que l'inspiration découlerait tout naturellement de la charte de cette organisation et de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Or, l'homme est ainsi fait, que dans les situations ultimes, celles qui sollicitent son être tout entier, seule une référence incarnée est susceptible de le hausser au-delà de lui-même. »

252

CONCLUSION

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons montrer la complémentarité des deux conceptions de la nation dans deux fonctions spécifiques. En effet, chacune des conceptions éclaire une organisation sociale au regard de la considération portée à la nature humaine. L'une repose sur l'idée que les soldats doivent se conformer à une organisation prédéterminée qui se définit dans une identité collective. L'intégration est un conditionnement valorisé par une connaissance historique et traditionnelle. L'autre avance l'idée sur la nécessité de construire le tissu social à partir de la volonté des soldats qui devraient pouvoir apprécier les situations toujours imprévisibles.

Mais, la confusion est entretenue par deux théoriciens si on les considère isolément. La théorie de Clausewitz considère, en effet, le lien possible dans le « savoir-faire pratique » du métier dans la mesure où les raisons d'intervention sont dictées par le politique pour atteindre ses fins. Le but est la guerre. Le soldat défend la politique du moment. Lyautey, quant à lui, développe une autre conception qui valorise la responsabilité individuelle en accordant au soldat une fonction d'éducation qui prévaut sur une fonction de guerre. Le lien est alors de l'ordre de la morale.

C'est pourquoi, il est possible d'attribuer des fonctions différentes à chacune des

²⁵² BACHELET (J.R.). – Conférence devant la promotion de Saint-Cyr, le 1 juillet 2002.

conceptions qui inspirent les deux systèmes culturels. La contractualisation, critère d'une conception rationaliste, peut constituer l'assise d'une organisation sociale mais elle ne peut prétendre servir de fondement à la formation individuelle du soldat supra-national, puisque la formation de la personne repose sur l'œuvre de la *Bildung* qui se définit comme un processus de formation intériorisée de chaque soldat.

De ce point de vue, les conceptions de Fichte et de Renan ne s'opposent pas, elles se complètent. Elles ne doivent pas être considérées comme des conceptions d'une organisation sociale d'une nation mais elles s'inscrivent dans le champ de la formation pour l'une et dans le fonctionnement social pour l'autre. Ces deux attributions peuvent être admises dès lors que l'on introduit le respect de la dignité humaine comme élément de médiation dans l'usage qui peut être fait des deux conceptions. En formation, le respect de la dignité humaine consiste à respecter la construction identitaire de chaque individu qui est unique, qui constitue une unité et qui se développe dans une continuité. Il en résulte que dans une organisation sociale, le respect de la dignité humaine repose sur la reconnaissance des identités individuelles dans une acceptation de vivre ensemble.

TITRE III FONDEMENTS POUR LA FORMATION D'UN SOLDAT DE LA PAIX

Introduction

La fonction de la guerre vise paradoxalement à réaliser la paix. Selon Kant, c'est la nature elle-même qui a fait considérer la guerre comme instrument de paix.²⁵³ « 1° Elle a mis les hommes en état de vivre dans tous les climats ; 2° Elle les a dispersés au moyen de la guerre, afin qu'ils peuplassent les régions les plus inhospitalières ; 3° Elle les a forcés par la même voie à contracter des relations plus ou moins juridiques. »²⁵⁴ Dans le prolongement de cette troisième assertion, nous pourrions dire que par défaut de régulation sociale et la relative inefficacité des impératifs juridiques, que la guerre pourrait être un retour à la nature par revanche ou par honneur.

Mais bien que ce ne soit qu'une hypothèse, Kant met en évidence cette observation quand il précise que « parmi les sauvages de l'Amérique, comme en Europe pendant les

²⁵³ DEKENS (O.), op. cit. p. 102.

²⁵⁴ id. p. 62.

siècles de la chevalerie, la valeur militaire est en grand honneur, non seulement durant la guerre comme il serait juste, mais comme poussant à ces guerres qu'on entreprend uniquement pour se distinguer ; de sorte qu'on attache une sorte de dignité à la guerre elle-même [...] en oubliant ce mot d'un Grec : la guerre est un mal en ce qu'elle fait plus de méchants qu'elle n'en emporte. »²⁵⁵

Kant nous offre là une forme d'actualité de ses observations. Cette dignité de la guerre dont parle Kant ainsi que les honneurs véhiculés par les valeurs chevaleresques ne sont-ils pas au cœur de l'action militaire et en germe dans les décisions politiques quand il s'agit de la « revanche » entre les Français et les Allemands au siècle dernier ? De même, n'est-ce pas aussi une lecture possible de l'intervention en Irak en 2003 après les attentats du 11 septembre ? Ne dit-on pas par ailleurs des soldats tués sur les champs de bataille qu'ils sont morts au « champ d'honneur » ?

Ainsi, le Général Bachelet rappelle que cette référence culturelle s'inscrit pourtant dans une continuité millénaire : « celle qui fait du guerrier, puis du soldat, l'un des piliers de la société et de l'Etat. Dans le monde antique, selon l'adage latin, il est « beau et doux de mourir pour la patrie » ; l'Etat moderne se fonde par la force des armes et, quelles que soient les horreurs de la guerre, toujours ressentie comme l'un des fléaux de l'humanité, la légitimité de sa pratique ne fait pas débat ; l'Eglise, porteuse de l'idéal évangélique, sublime le chevalier, « défenseur de la veuve et de l'orphelin. »²⁵⁶

Lors de cette conférence, le Général corrobore les conséquences de la guerre en matière de sentiments dès lors qu'il s'inscrit dans cet esprit puisqu'il précise qu'en réalité peu d'officiers sont morts « au champ d'honneur » quand il souligne que : « Sublime continuité, pas seulement théorique, puisque la tradition saint-cyrienne se nourrit, aujourd'hui autant qu'hier, de cet héritage de gloire et de sacrifices.

Sublime continuité, certes, mais qui se heurte désormais à un hiatus qu'illustrent les chiffres : depuis 1962 jusqu'à nos jours, donc en 40 ans, cinq Saint-cyriens sont « morts pour la France » sur environ 7800 officiers formés durant cette période, quand, dans l'histoire de Saint-Cyr, plus de 10 000 ont fait le sacrifice de leur vie sur 62 000, et ce, sans discontinuité. Il serait malvenu de le déplorer puisque cela traduit que, depuis lors, et pour la première fois de son histoire, la France a vécu durablement en paix. Toutefois, ces chiffres sont révélateurs : au regard des deux siècles passés, qui sont ceux de la France contemporaine et de la modernité, nous sommes, depuis bientôt un demi-siècle, entrés dans une ère nouvelle. »²⁵⁷

Cette ère nouvelle, Kant nous en donne des clés dans le premier appendice du projet de paix perpétuelle : les fondements d'une vraie politique de paix.²⁵⁸ Kant articule la

²⁵⁵ id. p. 64.

²⁵⁶ Général d'armée René BACHELET, inspecteur général des armées. Conférence devant la promotion de Saint-Cyr à l'occasion du bi-centenaire de Saint-Cyr, 2002.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ DEKENS (O.), op. cit. p. 70 à 83.

morale et la politique en précisant que la morale est l'élaboration théorique des principes pratiques que la politique met en œuvre. Cependant, Kant n'est pas naïf car on peut prévoir utiliser la force pour que les hommes acceptent réellement ce qui est moralement, c'est-à-dire juridiquement, souhaitable en vue de la paix : « il faut s'attendre à voir, dans l'exécution de cette idée, l'expérience s'écarter beaucoup de la théorie. »²⁵⁹

Selon Kant, la guerre peut donc permettre de réaliser la paix. Cependant, selon lui deux types de politicien peuvent y parvenir.²⁶⁰ Le politicien moral est un homme d'Etat qui tente d'agir politiquement conformément aux principes de la morale, et le moraliste politique qui prend les choses dans l'ordre inverse. Il s'agit pour lui de concilier les principes du droit et son propre intérêt, au profit bien sûr de celui-ci. Ces deux approches fournissent encore une grille de lecture des choix politiques qui se sont opérés au moment de l'intervention en Irak en 2003. Or l'ère nouvelle dont parle le Général Bachelet se trouve précisément dans l'évolution des critères de référence du « Soldat de la paix » tel que nous l'avons défini et qui est rappelé ici : le soldat de la paix devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières confirme l'inadéquation de toute planification d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Le soldat de la paix ne doit donc pas agir dans son propre intérêt national mais il devra agir suivant des principes relatifs à la morale à savoir le respect de la dignité humaine. Il s'agit donc bien de passer d'une posture communautaire à une posture dont les effets auraient une portée universelle. Notre hypothèse selon laquelle l'introduction d'un impératif en tant qu'élément de médiation d'une démarche comparative favorise l'accès à l'autonomie et préserve l'identité individuelle, va nous éclairer sur la formation du « soldat de la paix » qui n'est pas un concept établi, mais il est patent qu'il émerge dans un certain contexte de civilisation, idéologique, de refus de la guerre, ainsi qu'à partir de conditions historiques et sociales que nous allons décrire. Dans cette ère nouvelle et dans la perspective de ce changement de posture du soldat, nous élaborerons une réorientation de la formation militaire qui pourrait répondre à la pérennisation de cette conception. Enfin nous verrons que l'armée européenne, sur la base du couple franco-allemand, pourrait en constituer le fondement.

²⁵⁹ id. p. 72.

²⁶⁰ id. p. 107.

CHAPITRE 1 LE SOLDAT DE LA PAIX

Le XX^e siècle a été le siècle des extrêmes tant dans le progrès que dans l'horreur. La science a permis en effet des réalisations fantastiques dans le domaine de la santé, des technologies, par exemple, et en même temps les conflits mondiaux ont montré l'incapacité des hommes à maîtriser les moyens de destruction qu'ils se donnent pour leur défense.

Le nazisme, mais aussi Hiroshima comptent parmi les repères de l'histoire qui interrogent sur la manière d'engager les armées et les militaires qui les composent.

Ainsi, pendant « la guerre froide », la stabilité du monde reposait sur la dissuasion, en particulier de l'arme nucléaire. Cette arme vise à contraindre l'ennemi potentiel de ne pas agir militairement car s'il peut espérer des avantages d'une intervention, il aurait plus à craindre encore des effets de la riposte. Les armes de dissuasion sont en quelque sorte des armes de non-guerre.

En même temps, la décolonisation a mis en évidence le processus d'autodétermination des peuples pour vivre dans un cadre politique qu'ils se donneraient. La constitution française l'exprime explicitement : « En vertu de ces principes et de celui de la libre détermination des peuples, la République offre aux territoires d'outre-mer qui manifestent la volonté d'y adhérer des institutions nouvelles fondées sur l'idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité et conçues en vue de leur évolution démocratique. Article premier. – La République et les peuples des territoires d'outre-mer qui, par un acte de libre détermination, adoptent la présente Constitution, instituent une Communauté. La communauté est fondée sur l'égalité et la solidarité des peuples qui la composent. »²⁶¹

Dans cette perspective, l'action militaire change de nature et le militaire lui-même devra réaliser des fonctions conséquentes qui traduiront de nouvelles attributions sous le statut de soldat de la paix. Ces orientations impliquent de contextualiser les origines du concept dans une dimension nationale et internationale pour en saisir ensuite les caractéristiques et les implications tant dans l'exercice du métier que dans les phases de formation qui y préparent.

1. L'origine du concept entre contexte national et contexte international

Cette évolution a fait gagner du terrain à la démocratie pour atteindre une nouvelle ère dans la classification des différents conflits montrée par Glucksmann : « Attention à l'événementiel, il faut essayer de repérer des tendances lourdes, et la question est : existe-t-il quelque chose de fondamentalement différent dans la manière de faire la guerre, permettant donc des prévisions sur vingt, trente ou quarante ans ? Je réponds

²⁶¹ *Constitution de la V^e République de 1958*, op. cit., préambule.

oui, parce qu'il existe des constantes dans l'expérience européenne de la guerre, et deux d'entre-elles ne valent plus. Je vais les nommer. Clausewitz a dit : " la guerre a été d'abord une guerre entre princes puis entre Etats, puis, à la lumière de la révolution française, entre nations. " Depuis, cela a été une guerre entre blocs, la première mondiale, la seconde, et la guerre froide était le monde divisé en deux blocs. Cette guerre de princes, d'Etats, de nations et de blocs amène à deux constantes : une tendance permanente à la mobilisation de plus en plus massive, et une symétrie dans le combat. Donc mobilisation de plus en plus massive des hommes et des ressources, des économies, selon un thème extrêmement connu, mais une constante. La deuxième est la capacité d'instaurer des duels sur le champ de bataille, les guerres étaient des guerres entre armées, entre camps, donc des duels. Ce sont ces deux traits qui "sautent" et qui apparaissent absents depuis la chute du Mur. »²⁶²

Cette évolution est décrite aussi par le Général Bachelet qui l'a présente sous forme de ruptures : « Embrasser en un tout les 40 dernières années peut sembler hasardeux. Cette période n'est-elle pas celle de toutes les ruptures ? Rupture culturelle qui nous fait entrer, après mai 68, dans le libre-service des valeurs ; rupture économique qui voit, après le premier choc pétrolier, s'installer un sous-emploi chronique et de profondes remises en cause dans le tissu productif et sociologique, contrastant fortement avec les temps de croissance et d'euphorie des années 60 ; rupture technologique avec l'entrée dans « l'ère de l'information » au tournant des années 80 ; rupture géopolitique, marquée, dans les années 90, par la fin du monde bipolaire, le leadership en tous domaines d'une unique hyperpuissance et les phénomènes de mondialisation. Encore faudrait-il mentionner la construction continue d'une Europe de plus en plus solidaire et, symétriquement, la remise en cause de la capacité, pour la France, à conduire une politique planétaire en toute autonomie. »²⁶³

La chute du mur apparaît alors comme l'événement déterminant quant à l'avènement de conflits d'une autre nature. Selon Glucksmann, les deux constantes – la mobilisation massive des hommes et la symétrie sous forme de duel – sont en réalité des caractéristiques qui sont absentes depuis 1989. Or, ces nouvelles guerres existaient avant dans tout le Tiers-Monde, mais elles étaient masquées par la guerre froide. Et, selon Glucksmann : « La chute du Mur, la fin de la politique des blocs a simplement amené des types de guerres marginaux parce qu'ils se passaient dans le Tiers-Monde jusqu'au cœur de l'Europe, par exemple en Yougoslavie. »

Dans ce nouveau contexte, on assiste à l'émancipation du guerrier qui s'approprie le monopole de la violence guerrière alors qu'elle était jusqu'à présent du ressort des Etats. La violence est alors plus diffuse avec des repères émergents tels que : « Il y a donc un vivier planétaire de jeunes guerriers qui ont découvert sans grand mal qu'avec des étiquettes diverses, qu'elles soient religieuses, ethniques, nationales ou idéologiques... »

²⁶² GLUCKSMANN (A.). – *Les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription*, Conférence devant les sénateurs français.

²⁶³ BACHELET (R.), inspecteur général des armées. Conférence devant la promotion de Saint-Cyr à l'occasion du bi-centenaire de Saint-Cyr, 2002.

Il en résulte une nouvelle posture des hommes politiques et des armées organisées jusqu'à ne plus envisager de faire la guerre a priori, mais de gagner la paix. Cette référence a donc permis de développer le droit d'ingérence qui selon Bettati n'est pas sans conséquence dès lors que la souveraineté des peuples est mise à mal : « J'ai eu la chance de participer - dans des moments extraordinairement forts - à l'élaboration d'un aspect très particulier du droit international, reconnu en quelques années, et qu'on a appelé "droit d'ingérence." Dans ce livre, j'ai moins voulu décrire ce nouveau droit international humanitaire tel qu'il existe aujourd'hui que raconter comment il s'est élaboré ces dernières années. Comment il a introduit de nouvelles données qui ont engendré un bouleversement des principes de base du droit international : le principe de souveraineté des Etats. »²⁶⁵

Les militaires se trouvent ainsi face à un paradoxe dans l'utilisation de la force et la violence qu'elle entraîne. Ils sont écartelés entre une certaine utopie fondée sur le sentiment d'appartenance de tous les êtres humains à une société civilisée, qui complèterait dans la sphère politique la mondialisation économique et la globalisation stratégique. Cette utopie porte en elle la fin de l'ordre militaire, parce que, dans une communauté humaine civilisée, le recours à la violence armée est une anomalie. Mais, même soutenue par la présence de « casques bleus » l'intervention strictement humanitaire peut avoir des conséquences négatives, comme les premières années du conflit yougoslave l'ont démontré. Ainsi, Alibi pour les uns, obstacle pour les autres, l'intervention humanitaire ne saurait en tout cas se substituer à la menace, voire à l'usage de la force quand il ne s'agit pas de maintenir la paix, mais de faire cesser la guerre.

Mais l'observation des effets des engagements militaires et de leurs conséquences désastreuses définit un mouvement, une évolution des combats. Toujours selon Glucksmann : « Il ne s'agit pas d'une guerre civile, mais contre les civils, et ce phénomène est mondial. Donc, les conflits se détotaient, se dispersent, prolifèrent géographiquement parce qu'ils échappent au contrôle de l'Etat, et s'exercent essentiellement contre les civils. C'est une tendance très lourde, des statistiques le prouvent. Vous avez à faire face à quelque chose qui est comme le mouvement du siècle. 80 % des morts de la guerre de 14-18 étaient en uniforme. Pendant la guerre de 40 à 45, moment où la guerre contre les civils devient systématique -à Guernica pour commencer-, 50 % des morts sont civils et 50 % militaires. Et depuis, statistiques reprises par l'UNICEF en 1992, toutes les guerres ont fait plusieurs millions de morts et ont concerné 80 % de civils. Ainsi, la proportion s'est complètement renversée. Tous les conflits qui existent depuis 1945 font 80 % de morts civils. »²⁶⁶

²⁶⁴ GLUCKSMANN (A.). – *Les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription*, Conférence devant les sénateurs français.

²⁶⁵ BETTATI (M.). – *Le droit d'ingérence*, Paris, Odile Jacob, 1996.

²⁶⁶ GLUCKSMANN (A.). – *Les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription*, Conférence devant les sénateurs français.

Cela ne veut pas dire que le militaire est devenu un pacifiste mais que les pays de la « vieille Europe » et leurs armées ont une conscience avancée relative aux actions militaires qui constituent toujours la plus mauvaise des solutions. Il s'agit alors d'épuiser toutes les autres solutions avant l'emploi de la force : « Une force qui soit la force, c'est-à-dire capacité de prendre l'ascendant sur le violent, donc capacité de coercition, donc, si nécessaire, d'infliger la destruction et la mort, sauf à être condamnée à l'impuissance, comme nous l'ont appris les errements tragiques des opérations d'interposition des années 90, notamment en Bosnie ; mais une force qui ne soit pas elle-même pure violence, à moins de trahir ce qui demeure aujourd'hui véritablement l'ultime valeur fondatrice et fédératrice du monde occidental : l'universalité de l'être humain, le respect qui est dû à sa dignité et à sa vie, valeurs formalisées aujourd'hui dans les droits de l'homme ; donc une force juste, appropriée et maîtrisée. »²⁶⁷

2. Des interventions humanitaires et des conflits armés

Sous l'influence d'organisations internationales et sous l'identification d'ONG, les interventions humanitaires se sont ainsi développées. Elles ont d'ailleurs été légitimées par la communauté internationale en 1999 avec l'attribution du prix Nobel de la paix à Médecins Sans Frontières qui, d'après sa présidente en assemblée de l'organisation en octobre 1999, « ...a été au premier plan des secours humanitaires depuis sa création en 1971... Au cours de ces 25 ans d'existence, MSF a été un acteur essentiel dans les catastrophes naturelles majeures, protégeant les plus nécessiteux. Le fait d'accorder cette année le prix Nobel de la paix à MSF souligne la reconnaissance du rôle indispensable des travailleurs humanitaires dans le monde, dont la sécurité est de plus en plus menacée. »

Cependant, en juin 1999, la crise du Kosovo a aiguë le débat entre partisans et adversaires du droit d'ingérence humanitaire.

En réalité, c'est à l'occasion de l'intervention militaire de plusieurs Etats occidentaux au Kurdistan irakien, en avril 1991, que l'on a, pour la première fois, évoqué l'émergence d'un véritable « droit d'ingérence. »

L'action a été présentée comme destinée à protéger les Kurdes alors sévèrement réprimés par les autorités irakiennes. Le respect des droits de la personne devait dorénavant être assuré par des actions menées par la « communauté internationale », par l'intermédiaire des institutions compétentes ou de certains Etats prêts à en défendre les valeurs essentielles. Le Conseil de sécurité des Nations unies, cette fois comme dans tous les cas suivants, invoquait une « menace contre la paix et la sécurité internationale. »

Ce même motif justifia l'autorisation explicite donnée par le Conseil à l'opération « Restore Hope » (« Restaurer l'espoir »), menée en Somalie à partir de la fin 1992. Officiellement, il s'agissait de mettre fin à l'anarchie qui y sévissait, en vue de rétablir des conditions minimales d'existence.

²⁶⁷ BACHELET (R.), inspecteur général des armées. Conférence devant la promotion de Saint-Cyr à l'occasion du bi-centenaire de Saint-Cyr, 2002.

En 1994, c'est la France qui conduisait au Rwanda l' « Opération turquoise », officiellement destinée à protéger les populations de la guerre génocidaire qui déchirait le pays. Dans la même lignée, on peut encore citer les interventions militaires en Bosnie-Herzégovine (1994-1995), au Liberia et en Sierra Leone, en Albanie (1997) ou au Kosovo (1999.)

En revanche, l'intervention internationale en Irak après que ce pays eut envahi un Etat souverain, le Koweït, est alors par définition hors champ du "droit d'ingérence". La participation de la France dans cette guerre du Golf sous le nom de Daguet, s'inscrit dans une référence culturelle qui consiste à s'interposer entre deux belligérants pour défendre le plus faible en s'opposant à celui qui est le plus agressif. L'agresseur étant considéré alors comme celui qui cherche à imposer sa loi au détriment de la volonté des membres de la partie agressée.

Si cette distinction théorique est relativement aisée au niveau des Etats, elle sollicite néanmoins une posture culturelle propre à la neutralité et à l'impartialité. Elle exige de ne pas prendre partie. L'intervention en ex-Yougoslavie est un exemple dès lors que les interventions consistaient à s'interposer entre Serbes et Bosniaques afin de stopper ce qui a été qualifié d'épuration ethnique dès lors que les seuls motifs d'agression reposaient, en grande partie, sur des considérations ségrégationnistes. Or, après quelques temps, il s'avère que les Serbes, agresseur de départ, sont devenus agressés par l'autre partie, les Bosniaques. Les forces d'interposition ont alors désigné temporairement les Bosniaques en tant qu'adversaires.

Les difficultés sont d'une autre nature quand il s'agit de réagir en cours d'action. En s'inscrivant dans la problématique ci-dessus entre Serbes et Bosniaques, comment le soldat doit-il se comporter dès lors que l'adversaire n'est pas définitivement désigné ? Comment le soldat doit-il réagir dès lors qu'il a pris l'ascendant sur son adversaire ?

L'analyse de la première question sera développée plus loin. Pour répondre à la deuxième question, nous pouvons observer l'un des derniers faits de guerre de l'armée française dans le sens d'une réponse militaire avec un adversaire désigné ; l'opération porte le nom du lieu de l'engagement : le pont de Verbanja.

3. Deux exemples d'actions militaires conduites en Bosnie-Herzégovine et en Somalie ²⁶⁸

Afin d'analyser les expertises que devrait pouvoir développer le soldat de la paix, il apparaît nécessaire de présenter, sous la forme événementielle, deux actions conduites par le capitaine Lecointre investi du commandement d'une compagnie (environ 130 hommes répartis en sections, elles-mêmes organisées en groupes de combat.)

La première se déroule en 1995 ; la situation en ex-Yougoslavie est complexe et

268

Les récits du pont de Verbanja et de la Somalie sont extraits d'entretiens avec le capitaine Lecointre qui a conduit l'assaut militaire pour reprendre le pont et pour libérer des soldats de sa compagnie pris en otage par les Serbes. Il assumait aussi la responsabilité de commandant de compagnie en Somalie.

laisse les forces d'interposition sans réaction. Les soldats sont devant une alternative : soit l'application du concept d'ingérence avec l'utilisation des moyens militaires réduits au plus bas niveau, soit l'intervention armée avec des conséquences dévastatrices. Les chefs militaires des petits détachements sont ainsi confrontés à un véritable dilemme. Ils décident alors suivant des logiques d'intérêt qui leur sont propres dont Boudon a défini les mécanismes.²⁶⁹ Ces logiques les poussent à hisser le drapeau blanc et à se rendre. A ce moment là, les Serbes ont pris l'ascendant sur les forces d'interposition, censées les neutraliser ; celles-ci deviennent donc inopérantes et ne semblent plus avoir aucune légitimité d'action.

C'est dans ce contexte général que se définit la situation particulière du pont de Verbanja. Intégrée dans une unité militaire française sous un mandat de l'ONU, la compagnie commandée par le capitaine Lecointre stationne à Sarajevo, enclave bosniaque. Elle s'interpose dans les limites sud entre les Serbes et les Bosniaques. La ligne de séparation entre les deux communautés n'est pas rectiligne. L'enclave bosniaque est entaillée par une avancée géographique serbe jusqu'à la rivière, Miliacka, qui traverse Sarajevo. Le franchissement de cette rivière permet d'accéder à la présidence située à quelques dizaines de mètres du pont de Verbanja où se trouve le poste d'observation occupé par un élément du capitaine Lecointre.

Le poste d'observation de Verbanja est un véritable bunker en aspect extérieur et un labyrinthe similaire aux tranchées de la guerre 14-18 à l'intérieur. Placé en pleine ville, il est dominé par des immeubles serbes et bosniaques qui sont contigus et où sont installés des combattants de ces deux communautés.

Au mois de mai, « la routine » d'observation est rompue depuis quelques semaines, les casques bleus sont pris en otages d'autres postes et un officier a levé le drapeau blanc.

Le 27 mai à 04H50, le contrôle radio effectué sur le poste de Verbanja demeure sans réponse. Le capitaine se rend aussitôt sur place, accompagné d'un sous-officier. Il se précipite dans le poste, sans rien trouver d'anormal, en pensant devoir réveiller le radio qu'il imagine assoupi. Dans la pénombre du boyau d'entrée, il tombe nez à nez avec un Serbe en casque bleu et gilet pare-balles de l'ONU. Le Serbe braque le capitaine avec une arme sur la poitrine et un échange de propos s'engage (en anglais) :

- Donne-moi ton arme, tu es otage ;
- il n'en est pas question, je vais rendre compte de ce qui se passe à mes chefs et je reviens.

Le capitaine fait demi-tour quitte le poste, poursuivi par le Serbe stoppé dans son élan par le sous-officier qu'il n'avait pas vu et qui bloque son fusil sur son maxillaire gauche. Tenu en respect, le Serbe les laisse repartir.

A 05H45, le capitaine Lecointre rend compte à son colonel et l'informe des possibilités techniques et tactiques qui existent pour reprendre le poste. A son tour, le colonel rend compte au général français, responsable du secteur qui, en liaison

²⁶⁹ DURAND (J.P.) et WEIL (R.). – *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot, 1990, p. 108 à 126.

permanente avec l'Elysée, étudie la cohérence avec les intentions politiques.

A 06H45, le général donne l'ordre de reprendre le poste.

L'emploi des armes, dans leur diversité, est contrarié par la spécificité du terrain en zone urbaine. La dotation des armes dans une unité militaire permet de combiner et de coordonner leur emploi au regard de leur performance technique : en puissance de feu (armes lourdes et légères, gros calibres et petits calibres) et distance de tir (feu dans la profondeur, tir direct à vue.) Le combat classique vise à affaiblir l'adversaire par l'emploi des armes lourdes pour préparer l'intervention des armes légères. Les armes lourdes ayant la fonction « d'appui » des armes légères qui, elles, représentent la fonction « assaut. » De ces caractéristiques dépendent donc les dispositifs sur le terrain. Mais l'environnement urbain de Sarajevo, l'imbrication des immeubles et le potentiel adverse qui s'y trouve ne permettent pas d'appliquer ce schéma classique. Cependant, il est prévu que « l'appui » dans l'action soit coordonné avec l'assaut aux ordres du capitaine Lecointre pour ne pas dévoiler les intentions et le dispositif.

Par ailleurs, une incertitude demeure quant à la situation à l'intérieur du poste ONU avec trois possibilités envisageables :

- le site peut avoir été déserté par les Serbes et il ne s'agira alors que de réinvestir sans combattre ;
- il peut être tenu et défendu, tous les otages en ayant été évacué ;
- il peut être tenu et défendu, tout ou partie des otages y étant encore détenus.

La dernière possibilité est retenue.

A 06H55, la planification des actions est terminée.

A 8H00, le capitaine part pour prendre position, avant l'assaut, avec la section du lieutenant « H ». Ils connaissent bien le poste et devront monter à l'assaut avec leurs hommes simultanément en trois points distincts.

A 8H45, devant un espace de terrain de 40 mètres, dégagé et découvert, qui les sépare du poste, le capitaine vérifie que les « appuis » sont prêts à intervenir en riposte aux armes adverses installées dans les immeubles et dans le poste occupé puis il donne l'ordre de monter à l'assaut.

Trois hommes sont blessés par les tirs adverses dans cette approche du poste. Onze sont bloqués sur la ligne de départ par des tirs adverses. Les appuis ripostent sur les positions serbes et en tir direct sur le poste ce qui permet au lieutenant de bondir en tête. Le capitaine Lecointre le suit avec son radio. Les Serbes refluent dans une des alvéoles du poste en laissant un tué derrière eux. Pendant la progression un homme est tué. « H. » lance une grenade dans une alvéole, une bouteille de gaz explose, il est blessé et inconscient. Le capitaine prend le commandement de la section. Les onze bloqués sur la ligne de départ rejoignent le poste

Le poste est reconquis mètre par mètre. Deux autres Serbes sont tués et quatre sont fait prisonniers ; deux soldats français sont blessés.

Compte tenu du nombre de soldats français en incapacité de combattre, de la

nécessité de garder les prisonniers et d'occuper le terrain reconquis, le capitaine Lecointre n'a plus avec lui que quatre soldats pour investir la dernière alvéole. Au moment de s'élaner pour le dernier bond, les Serbes poussent devant eux deux otages. Le capitaine propose à son colonel de cesser le combat et d'échanger les prisonniers avec les otages. Le colonel donne son accord immédiatement, traverse le pont, arrive sur le poste pris à partie par les adversaires des immeubles qui continuent les tirs. Pendant l'assaut un soldat des appuis a été tué d'une balle en pleine tête. Les secours médicalisés arrivent. Il est 09H08, l'assaut a duré 23 minutes.

Le capitaine Lecointre a par ailleurs participé à une mission d'une autre nature en Somalie, en novembre 1992. La France s'engage "aux côtés" des forces américaines à des fins humanitaires. Elle envoie des unités se trouvant sur le territoire de la République de Djibouti. Celles-ci sont donc déjà familiarisées à l'environnement climatique, ethnique et culturel de leur mission (la République de Djibouti est peuplée à 50% de population Somali ou Issa. L'ensemble des postes et garnisons françaises se trouvent sur le territoire de l'ethnie Somali.)

De décembre 1992 à février 1994, des unités françaises se relèvent sur le territoire somalien. Les conditions climatiques sont la cause première d'une famine touchant la population locale. La désintégration totale de l'Etat somalien explique sans aucun doute l'absence de réponses nationales appropriées à la détresse de la population et le retour aux pratiques ancestrales du Xeer issa²⁷⁰, organisation sociale unique au monde. Ces pratiques n'avaient jamais disparu de Somalie, malgré l'utilisation de codes et lois fortement inspirés du droit occidental, en particulier italien.

Arrivée depuis quelques semaines dans sa zone de responsabilité (100 kilomètres sur 100), la compagnie commandée par le capitaine X reçoit pour mission de contrôler la zone en participant à la distribution d'aide humanitaire tout en empêchant la circulation de l'armement qui est autant un moyen de défense que d'affirmation du statut masculin donc de guerrier.

La compagnie est confrontée à des querelles incessantes de clans dont les règlements sont souvent meurtriers car s'appuyant sur la loi traditionnelle somali du droit du sang. Par ailleurs des bandes armées circulant sur des véhicules 4x4 souvent armés de mitrailleuses lourdes parcourent le pays en terrorisant la population locale et en la dépouillant de ses maigres ressources.

Les guerriers locaux ne s'attaquent pas directement au détachement français mais contribuent à développer localement un climat de peur, par des actions violentes le long des routes : rapines, meurtres, etc.

Il s'agit donc, quelle que soit la position où l'on se trouve, d'être capable de définir une attitude face à des hommes armés coupables de délits voire de meurtres, actes condamnés par les droits des pays démocratiques mais acceptés, voire légitimés par les pratiques locales.

Dans les deux exemples, l'autonomie du chef l'oblige à disposer d'une capacité

²⁷⁰ Le Xeer, qui se prononce reer est un ensemble ancestral de principes coutumiers, à la fois droit public et privé, droit des gens et des biens, droit civil et pénal, qui solidarisent le groupe ethnique issa (somali)

d'appréciation personnelle, réfléchi. La connaissance des mentalités de la population parmi laquelle est conduite l'action est essentielle pour la réussite de la mission. Les actions des soldats sont du ressort de leur propre décision et de leur « libre arbitre » qui génèrent une posture nouvelle du soldat.

4. Les attitudes nouvelles du militaire

Les actions du capitaine Lecointre s'inspirent d'un référentiel culturel affirmé. Ce référentiel présente la particularité d'une double fonction. Tout d'abord ce référentiel est source d'inspiration, c'est-à-dire un élément de médiation entre les intentions et les actions ; mais il est aussi la finalité comme horizon, c'est-à-dire le résultat de la conduite de l'action donc des effets qu'elles produisent. Or, si en tant que source d'inspiration ce référentiel est de l'ordre de la philosophie, en tant que finalité, ce référentiel est une concrétisation de cette philosophie dans l'exercice du métier : le soldat de la paix.

Tout d'abord, ce qu'il ne peut pas être. Le soldat de la paix ne peut pas se confiner dans des certitudes car il ne connaît que partiellement les effets que ses actions vont produire. S'il sait qu'un tir au fusil peut tuer – un fusil sert à cela – il sait par avance qu'il y aura des morts, mais il ne connaît pas les conséquences profondes de cet acte et en particulier les réactions des personnes qui se sentent atteintes par cette action. Mais plus encore, il ne sait pas si ce tir ne sera pas celui de trop, ou en réalité si les finalités n'étaient pas atteintes avant même le dernier tir.

Ce type de question n'est pas la source d'un quelconque pacifisme dormant, mais cette question disqualifie la planification des opérations sans en imaginer une évolution possible en cours d'action. Face aux Serbes le capitaine Lecointre est passé d'une phase de violence déchaînée à une phase de négociation alors qu'il s'est trouvé « en tête-à-tête » avec le responsable de l'état de guerre qui venait de se dérouler. Or, la décision d'arrêt des combats n'était que de son ressort. L'ordre de ne plus tirer n'est pas venu d'ailleurs, il a été sa décision.

Le capitaine Lecointre a donc mis en application la préconisation de Jean Guittou : « D'abord dans les armées. Mais aussi chez tous ceux qui sont amenés à diriger, à promouvoir, à unir en eux (chose si difficile) ces deux puissances distinctes que sont la pensée et l'action. Car il faudrait agir en homme de pensée et penser en homme d'action. »²⁷¹ Le soldat de la paix met ainsi son jugement à l'épreuve y compris dans des situations paroxystiques. Il doit faire preuve d'une « intelligence de situation » dans des situations toujours nouvelles ; on doit ainsi lui reconnaître une responsabilité individuelle.

Ces premiers enseignements relatifs aux nouvelles attitudes du soldat de la paix imposent alors l'élaboration d'une structure militaire qui interviendrait dans une référence culturelle dont les valeurs sont directement liées à ces attitudes.

Toutes les actions militaires répondent-elles à cet impératif culturel ? Nous pouvons répondre non. « La guerre totale » de Clausewitz ne s'inscrit pas dans cette référence car

²⁷¹ GUITTON (J.). – préface de *l'exercice du commandement dans l'armée de terre*, ministère de la défense, état-major de l'armée de terre, cabinet, 1986.

elle repose essentiellement sur un sentiment d'appartenance du type communautaire. Jean Cot la condamne.²⁷² Mais tout le champ de la guerre préventive apparaît en marge du référentiel du soldat de la paix. Selon, Lecoq professeur à l'université de Lille 2, dans un entretien donné au journal « la voix du Nord » du 5 mars 2003 : « Quelle est la logique américaine, aujourd'hui ? C'est la logique de la revanche, de la destruction des forces du mal. Surtout – et cela est extrêmement grave –, la logique d'une intervention qui ne soit pas liée à un véritable état de crise, mais qui soit préventive. On anéantit un adversaire potentiel avant qu'il ne se soit révélé belliqueux, parce qu'on pense qu'il aura un jour les moyens d'être belliqueux. C'est un concept qui n'est pas digne d'une grande démocratie. C'est un concept de dictateur, un concept qui a été utilisé par Hitler. »²⁷³

Par ailleurs, Paul-Marie de la Gorce titre « Ce dangereux concept de guerre préventive. » Il montre l'escalade dans laquelle les Etats-Unis se sont engagés : « Devant l'Académie militaire de West-Point, le président américain George W. Bush présentait, le 1er juin 2002, la doctrine stratégique dont son administration allait désormais s'inspirer... En résumé, le président a affirmé que les Etats-Unis ne doivent absolument plus accepter que leurs ennemis nouveaux puissent porter contre eux ou contre leurs alliés des coups analogues à ceux qu'ils ont subis le 11 septembre, ni même admettre qu'ils puissent attaquer, comme dans le passé, des ambassades, des unités navales ou des garnisons américaines. Il a donc annoncé que la stratégie de Washington viserait désormais à empêcher que de telles menaces se matérialisent en déclenchant contre leurs ennemis potentiels des « actions préventives » (preemptive actions). ...L'Etat irakien n'a pas été impliqué dans les attentats du 11 septembre, mais il n'y a aucune chance pour qu'il accepte un jour de se soumettre à l'emprise américaine : il est donc justiciable d'une action préventive...»²⁷⁴

La guerre préventive ne s'inscrit donc pas dans le cadre des interventions du soldat de la paix. Cette démarche impérialiste doit laisser la place à l'intervention dans l'interposition entre deux parties dès lors qu'un Etat est agressé par un autre Etat. Il s'agit pour le soldat de la paix de s'imposer par la force face au plus agresseur.

Le « face à face » militaire ne peut se justifier qu'en terme de riposte comme ce fut le cas dans l'action du capitaine Lecointre. C'est la raison qui doit éclairer la décision du soldat de la paix dans cette alternative de l'arrêt du combat et du tir, ou de la continuation. La décision est alors l'effet d'un élément de médiation qui facilitera le choix.

Théoriquement la médiation entre l'action conduite par le soldat de la paix et les effets de sa propre action se définit dans cette conception fondamentale que le soldat de la paix se fait de la nature humaine réaffirmée par le Général Bachelet : « Or, l'homme est ainsi fait, que dans les situations ultimes, celles qui sollicitent son être tout entier, seule une référence incarnée est susceptible de le hausser au-delà de lui-même. On peut s'en

²⁷² COT (J.). op. cit.

²⁷³ Extrait des archives du journal « La voix du Nord » ayant pour sujet *la guerre préventive: un concept de dictateur* sur le site internet : <http://www.lavoixdunord.fr/vdn/journal/dossier/international/onu/ART11.shtml>

²⁷⁴ Le monde diplomatique de septembre 2002, p. 10 et 11. www.monde-diplomatique.fr

étonner, certains le déploreront, mais c'est un fait d'expérience : pour quoi meurt-on si nécessaire, lorsque l'on est soldat ? Encore et toujours pour sa patrie, et, s'agissant du soldat français, pour la France. Cette affirmation est marquée au sceau de l'évidence, par exemple, pour nos camarades américains ou britanniques. Ce constat n'est pas contradictoire avec l'exigence d'avoir à agir au sein de coalitions ni avec l'ambition d'œuvrer pour de plus grandes solidarités européennes. »²⁷⁵

Ainsi, aujourd'hui, l'action militaire vise à participer au maintien ou au rétablissement de la paix. La paix se définit comme une situation sociale organisée et stabilisée par des règles que les individus se donnent sans qu'elles aient des effets aliénants pour eux-mêmes ou pour les autres.

Dans cette perspective, le soldat de la paix devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières confirme l'inadéquation de toutes planifications d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Suivant ce principe, le soldat français défend la France, et le soldat allemand défend l'Allemagne. Mais il faut bien remarquer une convergence des principes qui sont le fruit d'un mûrissement de l'action militaire par l'expérience. D'où le rôle fondamental de la formation puisque selon le Général Bachelet nous devons convenir que : « L'armée participe fortement d'un indispensable lien social ; elle est emblématique de notre « vouloir vivre ensemble » qui se définit notamment au-delà des considérations de peuple, de race ou de religion, dans une conception commune de l'homme et de sa destinée, et dans une aspiration collective à la liberté. »²⁷⁶

5. Du sentiment à la raison par la formation

Quand un soldat se donne comme vocation de défendre son pays, il est très certainement imprégné d'un sentiment patriotique très fort. C'est ce qu'un pays demande à son armée. Cependant, le soldat de la paix devrait s'inspirer d'un référentiel indépendamment de la culture de son pays si ce dernier ne préconise pas précisément une impartialité et une

²⁷⁵ BACHELET (R.), inspecteur général des armées. Conférence devant la promotion de Saint-Cyr à l'occasion du bi-centenaire de Saint-Cyr, 2002.

²⁷⁶ Ibid.

neutralité de son armée.

Or nous avons déjà observé que cela ne va pas de soi contrairement à ce que Finkielkraut pressent quand il dit que : « C'est pourquoi il importe d'avoir le souci des œuvres avant d'avoir le souci des valeurs, sur lesquelles nous nous entendons tous : l'égalité, la liberté, la fraternité, ou la tolérance. »²⁷⁷

Cette affirmation est d'autant plus controversée que dans le même entretien, à la question : « La nation n'est donc pas un cadre périmé à vos yeux ? », l'auteur, lui-même, répond : « Non, en effet. Mais surtout, il faut comprendre que tous les peuples n'en sont pas au même stade, parce qu'ils n'ont pas tous eu la même histoire. Nous autres Européens de l'Ouest entendons dépasser l'Etat-nation pour constituer l'Europe. Or, il y a des peuples, notamment en Europe de l'Est, qui sortent à peine d'empires pour pouvoir se constituer en nations. Il faut reconnaître la légitimité de leur revendication. Cependant, il faut rester exigeant sur les principes démocratiques qui doivent fonder ces Etats-nations. »

Cette référence à la nation ne prédispose pas au développement de l'environnement culturel du soldat de la paix tel que nous l'avons défini dans la mesure où elle favorise le ségrégationnisme.²⁷⁸ Cependant, elle met en évidence un processus de formation individuelle que nous avons abordé sous l'éclairage du concept d'expérience.²⁷⁹

La référence à la nation incite en effet à utiliser les ressorts de l'affectif et du sentiment pour la formation des soldats. Glucksmann montre que la gestion de la violence peut être envisagée selon des grandes tendances qui traduisent une référence culturelle forte propre à des singularités : « La fonction d'éducation à la violence a été exercée par la conscription, par le service militaire obligatoire.

Je vous pose la question, je n'ai pas de réponse absolue. Peut-on en faire tout simplement son deuil ?

Il y a trois solutions dans les Etats démocratiques modernes :

La solution française que les Allemands conservent : le service militaire obligatoire 1. comme éducation à et de la violence. Si Napoléon a perdu à Waterloo, ce n'est pas à cause des Marie-Louise. Relisons Victor Hugo pour le savoir, les Marie-Louise ont combattu et les Français se sont assez bien défendus devant les invasions en 1815. De toute façon, il y a la solution service militaire obligatoire pour s'éduquer à la violence, c'est celle que retiennent les Allemands.

La solution américaine est l'éducation libre. Il existe une éducation à la violence aux 2. Etats-Unis, elle se pratique dans les stands de tir, dans les clubs privés, dans les associations de porteurs d'armes, avec des lobbies extrêmement importants. C'est la

²⁷⁷ http://www.france.diplomatie.fr/label_france/FRANCE/DOSSIER/2000/02heritage.html, © Ministère des Affaires étrangères / Label France, le magazine, Propos recueillis par Anne Rapin, 2003.

²⁷⁸ COT (J.), op. cit.

²⁷⁹ ZACCAÏ-REYNERS (N.), op. cit.

deuxième solution : le libre marché de l'éducation à la violence.

Pas d'éducation du tout est, à mon avis, la solution anglaise. Elle fonctionne en Angleterre, avec certaines restrictions, tout simplement parce que c'est un pays confronté à des dangers totalement traditionnels, avec bien sûr le terrorisme irlandais. Il pose des questions techniques, mais pas morales, il ne panique pas intellectuellement, symboliquement le public, il est habitué au problème du terrorisme irlandais depuis trois siècles. » GLUCKSMANN (A.). – Les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription, Conférence devant les sénateurs français.

Cependant, l'éducation à la violence répond-elle à la formation du soldat de la paix ? Elle y contribue vraisemblablement ; il importe aussi d'en donner les limites d'emploi, ce qui impose que le soldat passe d'un sentiment d'appartenance à une situation de responsabilité individuelle qui fait appel à la raison.

Cette forme d'émancipation est décrite dans les textes fondamentaux en termes de concepts et de principes.

Concernant la France, la constitution de 58 fait référence aux Droits de l'homme dans son préambule.²⁸⁰ La loi fondamentale quant à elle mentionne : « La dignité de l'être humain est intangible. Tous les pouvoirs publics ont l'obligation de la respecter et de protéger. »²⁸¹

Dans le droit fil de ces textes fondamentaux de chacun des pays, Adenauer et De Gaulle ont signé une déclaration commune le 22 janvier 1963 qui stipule : « ... Convaincus que la réconciliation du peuple allemand et du peuple français, mettant fin à une rivalité séculaire, constitue un événement historique qui transforme profondément les relations entre les deux peuples... »²⁸² Un paragraphe du traité de l'Élysée donne précisément des intentions en la matière : « Des rencontres régulières auront lieu entre autorités responsables des deux pays dans les domaines de la défense, de l'éducation et de la jeunesse... »²⁸³

Le traité de Maastricht mentionne dans son article 11: « L'Union définit et met en œuvre une politique étrangère et de sécurité commune couvrant tous les domaines de la politique étrangère et de sécurité, dont les objectifs sont:

- la sauvegarde des valeurs communes, des intérêts fondamentaux, de l'indépendance

²⁸⁰ *Constitution de la V^e République de 1958*, op. cit. pp. 411 à 482.

²⁸¹ *Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*, op. cit., Chapitre I : les droits fondamentaux, article 1^{er} dignité de l'être humain, caractère obligatoire des droits fondamentaux pour la puissance publique.

²⁸² Source : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml *Les relations franco-allemandes depuis 1963*, collection "Retour aux textes", La Documentation française, 2001, p. 53.

²⁸³ Sources : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml *Les relations franco-allemandes depuis 1963*, collection "Retour aux textes", La Documentation française, 2001, p. 54-57.

et de l'intégrité de l'Union, conformément aux principes de la Charte des Nations Unies;

- le renforcement de la sécurité de l'Union sous toutes ses formes;
- le maintien de la paix et le renforcement de la sécurité internationale, conformément aux principes de la Charte des Nations Unies, ainsi qu'aux principes de l'Acte final d'Helsinki et aux objectifs de la Charte de Paris, y compris ceux relatifs aux frontières extérieures;
- la promotion de la coopération internationale;
- le développement et le renforcement de la démocratie et de l'Etat de droit, ainsi que le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »²⁸⁴

Ces dispositions générales sont reprises dans la politique de sécurité et de défense européenne, objet de la déclaration de Petersberg qui prescrit : « Outre une contribution à la défense commune dans le cadre de l'application de l'Article 5 du Traité de Washington et de l'Article V du Traité de Bruxelles modifié, les unités militaires des Etats membres de l'UEO, agissant sous l'autorité de l'UEO, pourraient être utilisées pour:

- des missions humanitaires ou d'évacuation de ressortissants ;
- des missions de maintien de la paix ;
- des missions de forces de combat pour la gestion des crises, y compris des opérations de rétablissement de la paix. »²⁸⁵

Les applications de ces traités successifs apparaissent alors dans des documents relatifs à la défense tels que « l'exercice du métier des armes : fondement et principes. »²⁸⁶ Mais ces intentions ont été traduites, au préalable, dans des documents qui font référence dans les deux armées. En reprenant intégralement des termes du traité de Petersberg, l'Allemagne s'inscrit dans la politique de sécurité et de défense européenne.²⁸⁷ Il en découle que :

« La Bundeswehr doit :

- protéger l'Allemagne et ses concitoyens contre le chantage politique et les risques extérieurs;
- œuvrer pour la stabilité militaire et l'intégration de l'Europe ;
- assurer la défense de l'Allemagne et de ses alliés ;

²⁸⁴ Sources : traité de Maastricht : Titre V, dispositions concernant une politique étrangère et de sécurité commune, Nations Unies : servir la paix du monde et la sécurité internationale conformément à la Charte des Nations Unies :

http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml

- apporter son aide en cas de catastrophe et de situation de détresse et concourir aux actions humanitaires »²⁸⁸

²⁸⁵ Sources : www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml Déclaration de Petersberg, II. Sur le renforcement du rôle opérationnel de l'UEO, Bonn, 19 juin 1992

²⁸⁶ *L'exercice du métier des armes : fondements et principes*, op. cit. 34 p.

²⁸⁷ *Livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr*, op. cit. article 441.

Concernant l'armée française, le traité de Petersberg est traduit dans la conception d'emploi des forces : ²⁸⁹ « Agissant systématiquement sous mandat d'une organisation internationale, seules ou au sein de l'Alliance Atlantique, de l'UEO ou d'une coalition mise sur pied pour la circonstance, les forces françaises seraient engagées pour atteindre un ou plusieurs des objectifs suivants :

- contrôler le processus de règlement d'un conflit, avec le consentement des parties en présence après cessation des hostilités (opérations de maintien de la paix) ;
- favoriser le retour à la paix dans un pays en état de guerre civile où la sécurité des populations est gravement menacée mais où aucun agresseur n'est désigné (opérations de restauration de la paix) ;
- imposer ou rétablir la paix, en opposant la force à un agresseur parfaitement identifié (opérations d'imposition de la paix). »

Ces intentions communes ont été rappelées lors du sommet de Nuremberg en 1996 : « Le présent concept franco-allemand en matière de défense et de sécurité constitue le cadre pour la poursuite du développement des relations bilatérales entre la France et l'Allemagne en matière de défense et de sécurité. Le concept repose essentiellement sur les quatre éléments suivants :

- - La définition des objectifs communs pour nos politiques de sécurité et de défense.
- - Une analyse commune de l'environnement et du cadre de sécurité de nos pays.
- - Une approche commune pour la stratégie et les missions des forces armées.
- - Des directives communes pour la coopération militaire y compris la constitution de capacités communes, et pour la politique d'armement. » ²⁹⁰

Force est de constater que les intentions politiques sont largement diffusées et validées au niveau des deux pays. Au regard de la cohérence dans la déclinaison des intentions, nous pouvons comprendre la position commune de la France et de l'Allemagne face à la situation de l'Irak en 2003.

Cependant, il est possible aussi de remarquer l'absence de référence commune en matière de formation. L'O.F.A.J. a été mis en place pour servir de modèle de formation et d'échange. ²⁹¹ Orienté essentiellement vers la jeunesse, le principe n'a pas atteint les armées des deux pays.

²⁸⁸ Id. article 514. Les structures politiques en matière d'éducation et de formation et plus généralement dans le domaine culturel se présentent malgré tout comme un obstacle. En effet, la décentralisation de l'éducation dans les *Länder* pose un problème de représentation

²⁸⁹ Source : http://www.france.org.pl/defenseemploi_forces.

²⁹⁰ *Concept commun franco-allemand en matière de sécurité et de défense*, 16ème Sommet du Conseil Franco-Allemand de Sécurité et de Défense, Nuremberg, 9 décembre 1996 Sources : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml

²⁹¹ Accord portant création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, article 2, Bonn, 5 juillet 1963, modifié en 1973 signé en 1983.

politique puisque les interlocuteurs en France se trouvent au niveau national. Ainsi, la création de l'université franco-allemande, inaugurée à Sarrebourg le 5 mai 2000, a été signée par les deux ministres des affaires étrangères.²⁹² Quant au traité portant création de la chaîne culturelle européenne (Arte), il a été signé en octobre 1990 entre des *Länder* la République française.²⁹³

En changeant de nature, l'action militaire a mis le soldat au milieu des circonstances où il doit agir en même temps en homme de guerre et en soldat de la paix. Enclin à vivre son métier dans un esprit corporatiste, influencé par « l'esprit de corps », le soldat de la paix doit donc s'extraire d'une communauté naturelle pour exercer son métier en toute autonomie. C'est à ce prix qu'il pourra prendre les initiatives qui s'imposent en toute responsabilité. Or, Hannoun montre bien que la formation peut donner des résultats désastreux.²⁹⁴ Quant à Ehrenberg, il constate que : « si la tradition républicaine voit dans l'armée une école de démocratie, l'armée fait aussi partie de ces institutions closes où la démocratie est en suspens : le soldat n'est-il avant tout le modèle de l'obéissance absolu ? »²⁹⁵ L'auteur ajoute que le dressage du soldat permet ainsi de comprendre une relation de pouvoir où – paradoxe de la pédagogie militaire et peut-être de toute pédagogie – la soumission de l'individu n'est pas nettement dissemblable de son affranchissement où tente de se fonder une économie concrète de la liberté.²⁹⁶ Ainsi Hannoun et Ehrenberg rappellent implicitement que la formation est la conjonction de l'expérience au sens de l'expérimentation (*Erfahren*) et de l'expérience vécue (*Erlebnis*) sans donner vraiment d'orientations pour que le principe d'identité selon Hannoun (unité, unicité, continuité) soit préservé. Cependant, nous avons pu observer que la formation devrait faciliter le passage du sentiment d'appartenance à celui de la pratique de la raison. Cette caractéristique implique alors une capacité à donner du sens à son action et au préalable à saisir les fondements et la légitimité de cette action qui en donnera aussi les limites. Cet apprentissage serait alors possible par la comparaison avec des éléments de médiation telle que le respect de la dignité humaine. Cette démarche est confortée par la position Kantienne rappelée par Dekens : « les Etats, en l'absence d'un juge commun, sont dans un état de conflit similaire à celui dans lequel se trouvent les hommes à l'état de nature. »²⁹⁷ Il importe alors maintenant de définir la formation du soldat de la paix.

²⁹² <http://www.dfh-ufa.org/> Le site internet allemand de l'OFAJ.

²⁹³ **Source** : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml, 02/10/90

²⁹⁴ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1997, 234 p.

²⁹⁵ Cette interrogation introduit l'ouvrage d'EHRENBURG (A.), *op. cit.*

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ DEKENS (O.), *op. cit.* p. 113.

CHAPITRE 2 FORMER LE SOLDAT DE LA PAIX

Dans le chapitre précédent, nous avons défini le soldat de la paix et noté aussi l'absence d'une conception éducative et de formation commune aux soldats de l'armée française et de la *Bundeswehr*. Dans ce chapitre nous devons donc envisager comment former le soldat de la paix tel que nous l'avons défini.

Le soldat de la paix devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières écarte toutes planifications d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Il serait tentant, maintenant, de considérer ce savoir comme un savoir acquis qui devrait être transmis. Nous pratiquerions alors une démarche de conditionnement confortée par l'apport scientifique d'une référence qui ne générerait qu'une démarche positivo-sociologique. Cette observation pose le statut de la production des savoirs sociologiques mais elle met en évidence, aussi, la possibilité de dévoiler des conditions d'un savoir-faire pédagogique sous l'éclairage de la *Bildung*. Ainsi, après avoir rappelé la conception de Pestalozzi dans la lettre de Stans qui sera le crible de notre action de formation, nous pourrions élaborer des critères de précaution pour l'éducation d'un soldat de la paix.

1. Le modèle de Stans ²⁹⁸

L'expérience de Pestalozzi, à Stans, nous fournit l'occasion de nous décentrer quant à la formation d'un type transmissif. Elle est remarquable dans la mesure où le cadencement de la méthode de Pestalozzi en trois phases trouve un ancrage conceptuel relatif à la construction de l'identité décrite dans cette étude.

A Stans, Pestalozzi aborde une éducation morale dans le but de promouvoir le sentiment d'humanité en s'appuyant sur un triptyque : le cœur, la main et la tête.

La conception de la formation de Pestalozzi est séduisante puisque Fichte a précisé « qu'il attendait la régénération de la nation de l'institut de Pestalozzi. » ²⁹⁹ Or nous

²⁹⁸

PESTALOZZI. – *Lettre de Stans*, Genève, Minizoé, traduction de l'allemand de Michel Soëtard, 1985, 60 p.

pouvons poser la question : en quoi l'expérience de Stans pourrait être un modèle pour la formation du soldat de la paix si, contrairement à la conception sociale de Fichte, celui-ci doit refuser le monolithisme pour s'ouvrir sur des cultures différentes « par nature. »

Fichte peut se réjouir dès lors que Pestalozzi annonce : « la formation du peuple pourrait avoir des effets possibles si l'on donnait une éducation achevée à un nombre appréciable d'individus choisis parmi les enfants les plus pauvres du pays, à condition que ces enfants ne fussent pas arrachés par l'éducation à leur condition, mais qu'ils y fussent au contraire rattachés plus solidement par elle. »³⁰⁰ Cette intention doit cependant faire l'objet d'une distinction de deux interprétations possibles : d'une part, celle qui permet de développer le racisme entretenu par la conception mis en évidence par Fichte et d'autre part celle qui favorise le développement personnel de l'homme.

Dans le premier cas, ce que Pestalozzi propose corrobore les intentions de Fichte qui consistent à fixer les individus dans leur nature. Jusqu'à la constitution d'un groupe social, cette approche développe ainsi des groupes de type ethnique, potentiellement prédisposés à sauvegarder leur identité culturelle.

Dans le deuxième cas, ce n'est pas l'organisation sociale que Pestalozzi cherche à développer mais plutôt l'individu qui devra ensuite grandir dans son apprentissage de l'humanité. La condition initiale est donc de préserver l'environnement naturel des enfants avant de leur permettre d'évoluer dans un univers culturellement élargi.

D'autre part, dans le premier cas, le fait de former « un nombre appréciable d'individus » répond au but que l'école ségrégationniste envisage, dès lors que « ni la culture des imbéciles ou des incapables ni, en aucun cas, le culte de la masse ne servira les intérêts de tous. »³⁰¹ Ce type d'école vise donc à constituer un groupe hiérarchique d'*Übermenschen*.³⁰²

Dans le deuxième cas, Pestalozzi cherche à former quelques individus qui à leur tour pourraient former des écoliers mais suivant un principe de progrès que le concept de Fichte ne permet pas d'envisager. Madame de Staël confirme cette approche de Pestalozzi : « Il ne s'agit pas là de succès mais de progrès vers un but auquel tous tendent avec une même bonne fois. Les écoliers deviennent des maîtres quand ils savent plus que leurs camarades ; les maîtres redeviennent écoliers quand ils se trouvent quelques imperfections dans leur méthode, et recommence leur propre éducation pour mieux juger des difficultés de l'enseignement. »³⁰³

Cette particularité est donc aux antipodes de la conception de Fichte ce qui montre

²⁹⁹ Madame de STAËL, op. cit. p. 147.

³⁰⁰ PESTALOZZI, Op. cit. p. 12.

³⁰¹ HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1997, p. 126.

³⁰² Ibid.

³⁰³ Madame de STAËL, Op. cit. p. 146.

que cette conception ne peut constituer le fondement d'une organisation sociale à visée républicaine ou démocratique. En revanche, cette conception vise à préserver l'œuvre de la *Bildung* avec une inclination pour recueillir les effets de l'*Erlebnis*.

L'observation de madame de Staël valorise d'ailleurs les individus dans la production de leur connaissance et en même temps invite à l'humilité vis-à-vis de la connaissance des autres. Ce changement de statut contribue, pour une part, à forcer le respect des autres et à développer la solidarité puisqu'il se crée une réelle interdépendance propice à un enrichissement réciproque par un mutuel des connaissances. Cette situation pédagogique est vécue dans les deux armées : la *Bundeswehr* et l'armée française.

Mais l'expérience de Stans peut servir de modèle à la formation du soldat de la paix puisque Pestalozzi devait aussi prendre en compte une réalité violente des enfants : « habitués à l'oisiveté, à une vie débridée, à des comportements de sauvages et à des jouissances désordonnées, trompés dans leur espoir d'être nourris sans avoir rien à faire... »³⁰⁴ et selon Pestalozzi : « lorsque dureté et grossièreté se manifestaient chez les enfants, j'étais alors sévère et j'employais les châtiments corporels. »³⁰⁵

C'est ainsi que la comparaison entre l'expérience de Stans et les situations militaires revêt une similitude dans la mesure où les enfants entre eux pouvaient devenir des adversaires qu'il fallait amener à la raison en veillant à la protection du plus faible sans désigner à l'avance qui serait une sorte de bouc émissaire. Mais à l'évidence, l'amour que Pestalozzi portait à ces enfants était tel que ces châtiments cessaient dès que la situation revenait à un stade de compréhension mutuelle. L'analogie avec les situations militaires permet d'envisager : la gestion de la violence, la maîtrise de soi, la régulation des tensions ; mais aussi une volonté d'éducation qui vise à développer une harmonie sociale dans un esprit démocratique pour la constitution d'une nation telle que la définit Renan : « Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. »³⁰⁶

Devant la similitude de l'environnement de Stans avec l'environnement militaire, il apparaît opportun d'analyser la méthode de Pestalozzi qui place la main à l'articulation du cœur et de la tête.

2. Les principes de la méthode

Le cœur étant l'expression de l'affectif et de l'amour pour les enfants, il s'agit alors de les garder dans le giron familial puisque c'est ainsi que peuvent croître leurs potentialités. Cette conception s'appuie sur une relation sentimentale qui développe certes l'esprit

³⁰⁴ PESTALOZZI. Op. cit. p. 23.

³⁰⁵ id p. 36.

³⁰⁶ GIRARDET, op. cit. P. 137.

communautaire mais qui cependant, selon Pestalozzi, devra permettre d'accéder à la tête. La tête étant alors le stade à atteindre celui de l'appel à la raison, au discernement et à la capacité de jugement, car le jugement est le centre de la préoccupation de Pestalozzi. Pour lui apprendre à juger, c'est en réalité être capable d'articuler : la tête, le cœur, la main.

Le stade du cœur ne peut donc pas se concevoir comme une pratique sociale mais il demeure une condition pour accéder à la raison. Dans la méthode de Pestalozzi, nous pouvons ainsi identifier la préservation de l'identité culturelle de l'enfant qui, selon Hannoun, se définit par : l'unité, l'unicité, la continuité.³⁰⁷ A Stans, Pestalozzi entretenait cette identité et veillait à la préserver dès lors qu'il précise qu'il « ne m'était pas davantage possible de leur imposer au premier abord la contrainte rigide d'un ordre et d'une discipline extérieure, et de les élever intérieurement en leur prêchant des règles et des prescriptions. »³⁰⁸ L'intention de Pestalozzi est alors de préserver l'œuvre de la *Bildung*, pour que chaque enfant puisse faire œuvre de lui-même.

La méthode de Pestalozzi pose alors la question qui rejoint l'objet de notre étude : comment préserver l'œuvre de la *Bildung*, au risque de développer un esprit corporatiste fondé sur les sentiments, et en même temps de développer la capacité de jugement fondé sur la raison au risque d'entrer dans une relation de contrainte et coercitive ?

Pour passer du cœur à la tête, Pestalozzi introduit la main. La main symbolise l'action qui permet à l'enfant de passer du stade des sentiments au stade de la raison. La rupture apparente ne concerne que la relation entre l'enfant et l'éducateur puisque l'identité de l'enfant, doit être préservée dans sa continuité, son unité et son unicité.

Cette opération est aussi celle d'un soldat installé dans une référence identitaire collective, nationale et construite. Il doit effectuer un passage vers un élargissement de son référentiel sans rupture.

Pestalozzi imagine alors de réaliser des exercices de dépassement de soi en particulier en accueillant d'autres enfants dont la venue ne pouvait que perturber l'aisance et la relative quiétude qu'ils avaient acquises à Stans.³⁰⁹ Il définit ainsi le moment, le but et la manière de pratiquer l'acte pédagogique de l'éducateur qui devra produire un savoir pédagogique de sociabilité.

Sa démarche pédagogique repose sur trois points particuliers :

- Viser à obtenir une disposition morale du cœur en faisant appel à des sentiments qui soient purs ;
- Procéder à des exercices moraux de dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est juste et bon ;

³⁰⁷ HANNOUN (H.). – *L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration*, in la revue *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation des idées pédagogiques*, N°2, 1996, p. 61.

³⁰⁸ PESTALOZZI, *op. cit.* p. 29.

³⁰⁹ *Id.* p. 33 et 34.

- Et enfin, provoquer un jugement moral par la réflexion et la comparaison des relations de droit et de moralité dans lesquelles l'enfant se trouve déjà engagé du fait de son existence et de son milieu.³¹⁰

L'expérience de Stans se présente comme un modèle pour observer une formation du soldat de la paix. Les enseignements tirés de Pestalozzi vont éclairer notre action de formation et nous permettre d'énumérer quelques critères de précaution pour l'éducation d'un soldat de la paix. Comme Pestalozzi visait les sentiments de l'humanité, nous gardons à l'esprit que l'élément de médiation, inscrit dans les constitutions de l'Allemagne et de la France, demeure le respect de la dignité humaine.

3. La neutralité culturelle

Le premier critère repose sur la neutralité culturelle. Les dispositifs d'éducation, nous l'avons vu, sont des produits qui s'inscrivent généralement dans une filiation historique.

Dewey et Ardoïno, mais aussi Weber, se posent la question à propos de l'influence de la politique sur l'éducation.³¹¹ Avant eux, Pestalozzi rend compte des enseignements qu'il retient de son expérience. L'acuité de cette expérience lui donne du relief dès lors que Pestalozzi s'inspire de Rousseau qui définit le contrat social comme une solution au problème fondamental : « Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant. »³¹²

C'est ainsi que Pestalozzi traduit ses relations avec la politique en matière d'éducation : « Sans accorder foi à l'extérieur de la forme politique que la masse de ces gens pourrait se donner, je tins quelques idées mises à l'ordre du jour et quelques intérêts éveillés pour aptes à entraîner ici et là quelque chose de vraiment bon pour l'humanité. »

³¹³

Cette rupture entre le politique et l'armée constitue alors un critère particulier qui devrait préserver l'intégrité culturelle du soldat comme cela fut le cas au milieu du XIX^e siècle en France. En 1834, l'officier français a été le premier à recevoir le statut de fonctionnaire de l'Etat français dans l'organisation sociale du pays.³¹⁴ Cette disposition le met à l'abri de l'arbitraire du pouvoir exécutif et, tout en gardant une liberté de la pensée, lui permet d'agir au nom de valeurs fédératrices. Elle visait ainsi à préserver une sorte de

³¹⁰ Id. p. 39.

³¹¹ ARDOÏNO (J.). – *Education et politique*, Paris, Anthropos, 1999, 392 p. DEWEY (J.). – *Démocratie et éducation*, Paris, Armand colin, 1975 et 1990 pour la traduction française, 444 p. WEBER (M.). – *Le savant et le politique*, Plon, 1959, union générales d'Editions, 1963, Paris, éditions 10/18, nouvelle impression 1994, 222 p.

³¹² ROUSSEAU (J.J.), *Contrat Social*, Chapitre VI.

³¹³ PESTALOZZI. Op. cit. p. 11.

³¹⁴ CORVISIER (sous la direction de), op. cit. tome II, p. 448.

stabilité de la société militaire malgré les vicissitudes des hommes politiques attirés par le pouvoir. L'aspect mercenaire du métier militaire devait disparaître. Tout en étant un homme d'action, le militaire français serait animé d'un état d'esprit tel qu'il pourrait dépasser des intentions partisans. Cette disposition impliquait la formulation d'une politique à portée générale qui transcende les aspirations individuelles. L'armée française est devenue alors l'armée de la nation mais précisément de la nation « à la française. »

Aujourd'hui, le soldat de la paix est amené à agir en dehors des frontières de son propre pays. La liberté de penser du soldat de la paix devrait donc être préservée et garantie par le souci d'humanité à faire prévaloir sur toutes références politiques partisans.

La formation des soldats de la paix repose donc sur une neutralité politique et dans un horizon d'universalité : le respect de la dignité humaine.

Cette neutralité doit être une réalité aussi dans le domaine religieux.³¹⁵ A Stans, Pestalozzi ne cache pas sa situation de réformé, il sait aussi que les références politiques et religieuses sont sources de méfiances et de craintes. Mais en aucun cas, il enseigne la morale ou la religion. Il focalise donc sa démarche éducative sur les relations humaines en cohérence avec son élément de médiation dans cette jachère des différences : promouvoir l'humanité.

La neutralité constitue donc un des principes pour la formation d'un soldat de la paix. L'éducation du soldat de la paix visera précisément à l'acquisition de cette neutralité qui devrait lui permettre de passer du stade égocentrique au stade de la contractualisation morale en développant sa capacité de jugement avec une volonté de vouloir vivre ensemble.

4. L'attitude du formateur : facilitateur, mais aussi éducateur

D'une manière générale, les élèves, les étudiants ou les stagiaires attendent des recettes et se satisfont d'interventions magistrales. D'ailleurs, l'approche éducative fondée sur l'exemplarité et l'imitation est fortement ancrée dans l'institution militaire.³¹⁶ La formule « faites comme moi » est couramment utilisée par les formateurs militaires. Efficace dans la transmission de capacités gestuelles, cette approche pédagogique développe aussi une reproduction sociale qui détermine les individus dans un devenir fermé, sectaire et intolérant. Aussi, si l'instrumentation des individus aboutit à une capacité technique accrue, cette pratique produit des effets illusoire quant au développement du discernement, d'autant que les stagiaires se complaisent dans cette recherche d'identité collective. Les effets pervers de cette intention sont soulignés par Weber : « l'erreur qu'elle commet (la jeunesse) en ce cas consiste à chercher dans le professeur autre chose qu'un maître face à ses élèves : elle espère trouver un chef et non un professeur. »³¹⁷

³¹⁵ PESTALOZZI, Op. cit. p. 21 et 31.

³¹⁶ *Manuel de pédagogie militaire*, op. cit.

Dans le même esprit, Pestalozzi met en garde l'éducateur : « l'homme veut si volontiers le bien, l'enfant lui prête si volontiers une oreille attentive ; mais il ne le veut pas pour toi, maître, il ne le veut pas pour toi, éducateur, il le veut pour lui-même. Le bien auquel tu veux le faire accéder ne doit pas être le fruit d'un caprice de ton humeur ou de ta passion... »³¹⁸

C'est une mise en garde de Pestalozzi. En effet, les élèves sollicitent des interventions formelles pour résoudre les problèmes que leur pose l'éducateur. Cette relation duelle incite alors l'éducateur à transmettre son savoir et, pour cela, il use de pédagogie sous toutes les formes dont la didactique qui devrait permettre de mieux faire absorber les connaissances par les élèves. Cette situation constitue d'ailleurs une situation valorisante et de séduction pour l'éducateur dès lors que les élèves deviennent dépendants de l'éducateur par l'entremise du savoir.

Cette mise en garde constitue donc une frustration pour les éducateurs dont le métier, selon Pestalozzi, ne peut être exercé que par des philanthropes.³¹⁹ Ce statut impose plus de devoirs que de droits envers les élèves et implique une posture d'accompagnement ou de facilitation.

C'est justement ce que Pestalozzi se fixe comme ligne de conduite à Stans. Il veut accompagner l'œuvre de la *Bildung* de chaque enfant sans la contrarier, sans la brusquer, sans la détruire. Il ne veut donc pas imposer ses connaissances mais il cherche ce qui est voulu, désiré, attendu par l'enfant. Il vérifie auprès d'eux si ce qu'il pressent correspond effectivement aux attendus. Si c'est le cas, sans fournir les concepts ou les solutions, Pestalozzi continue à expliquer et à montrer les bienfaits de l'objet de connaissance que l'élève recherche. Il fait de la pédagogie.

C'est ainsi que Pestalozzi laisse croître et fait s'exprimer l'expérience vécue (l'*Erlebnis*) de chaque enfant en échappant à la tentation forte de livrer la connaissance comme une imposition. Dans ce cas, l'éducateur n'impose pas le savoir c'est le savoir qui s'impose en répondant précisément à un besoin de l'enfant. Pestalozzi témoigne de ce savoir-faire pédagogique quand il affirme : « J'ai vu croître chez les enfants une force intérieure dont l'ampleur a dépassé de loin mes attentes, et dont les manifestations me remplirent d'étonnement autant qu'elles m'émurent. »³²⁰

Un autre principe de la fonction du formateur, consiste à faciliter pour laisser croître les forces intérieures de chaque soldat de la paix. C'est donc à chacun d'entre eux de faire œuvre de leur *Bildung* pour que chacun fasse œuvre par lui-même. Le passage d'un état d'identité culturelle à un autre est alors garanti.

Cette posture du formateur écarte l'intervention magistrale qui impose aux stagiaires

³¹⁷ WEBER (M.), op. cit. p. 108.

³¹⁸ PESTALOZZI, op. cit. p. 19.

³¹⁹ Id. p. 11.

³²⁰ Id. p. 33.

et aux élèves d'être seulement des réceptacles du savoir pour n'accomplir qu'une expérience du type expérimental. Cette démarche là présente d'autres vertus qui ne répondent que très partiellement aux attendus d'un soldat de la paix dont sa référence de départ se définit comme une référence singulière. Les avis très réservés sur la formation actuelle des soldats en milieu international confirme les limites de ces pratiques pédagogiques.

5. Une méthode raisonnée

« Laisser croître l'expérience vécue » tout en cherchant à « développer la raison » requiert donc une pratique raisonnée du formateur. Cette pratique consiste à faciliter le passage d'un état de culture initiale à un état de culture plus large, plus ouvert. C'est la traduction de ce que Pestalozzi poursuivait dès lors que l'éducateur « cherche d'abord à élargir le cœur de tes enfants et à mettre en contact leur sensibilité, leur expérience et leur activité avec l'amour et la bienveillance. »³²¹

L'acte pédagogique n'est donc pas déterminé et décidé a priori comme il pourrait se réaliser dans une activité formelle et rationnelle. Appliquer une telle démarche, au prétexte qu'elle soit scientifique, fait appel à un rigorisme qui laisse peu de place à l'expression de l'expérience vécue. C'est aussi l'expression d'une raison théorique dont la validité est restreinte à l'acte de la transmission de savoirs acquis ou de la reproduction sociale.

La « méthode » de Pestalozzi réclame en revanche de la rigueur dans la relation qu'il établit avec le savoir et les enfants. Cette rigueur, il se l'impose à lui-même, pour laisser croître l'expérience vécue qui serait détruite par une attitude déterministe.

C'est donc parce que Pestalozzi a une maîtrise de la connaissance scientifique de la nature humaine qu'il s'impose une raison pratique dans sa relation éducative.

Pour Pestalozzi, l'acte pédagogique consiste donc à élargir le cœur. Le constat de départ réside dans une éducation circonscrite naturellement qui repose pour une large part sur l'affectif et qui, nous l'avons vu, est aussi le fondement d'un esprit communautaire auquel il faut échapper précisément par l'éducation. Selon Pestalozzi, il ne faut pas détruire ou créer une rupture avec cet acquis éducatif originel qui va servir de terreau où germera la raison. L'éducation se réalise donc sur « la nature qui environnait les enfants, leurs besoins journaliers et leur activité. »³²² Cet enracinement jugé nécessaire, offre l'occasion d'entrer en pédagogie pour faciliter le passage de cet état à un autre. Cependant, ce passage ne se décrète pas a priori d'où l'obligation pour l'éducateur de chercher à ouvrir le cœur. Ce moment pédagogique, bien qu'il puisse être saisi par l'éducateur, est donc du ressort de l'élève dans la mesure où c'est ce dernier qui, empruntant son parcours personnel, décide d'une manière non consciente d'élargir son état culturel.

³²¹ Id. p. 30.

³²² id p. 17.

Ainsi, Pestalozzi traduit sa méthode sous trois aspects :

- Viser à obtenir une disposition morale du cœur en faisant appel à des sentiments qui soient purs ;
- Procéder à des exercices moraux de dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est juste et bon ;
- Et enfin, provoquer un jugement moral par la réflexion et la comparaison des relations de droit et de moralité dans lesquelles l'enfant se trouve déjà engagé du fait de son existence et de son milieu.³²³

La méthode de l'éducateur ne peut donc être qu'impersonnelle. Cette compréhension, de l'ordre du savoir théorique, inspire, et éclaire en même temps, la raison pratique de l'éducateur. Cependant, cette observation interroge sur le défaut d'individualisation dans la pratique éducative de Pestalozzi : « le grand nombre et l'hétérogénéité des enfants facilitaient ma démarche. »³²⁴ Or, pour Pestalozzi il s'agit de permettre à chaque enfant d'accéder aux sentiments d'humanité qui résident dans la découverte de la diversité des points de vue ancrés dans l'état culturel originel (ouvrir les cœurs). L'individualisation, si la notion existait, recouvre aussi une autre acception, celle de la singularité de l'expérience vécue qui va faire advenir l'acte pédagogique. Mais, la maîtrise de l'acte pédagogique pour faire entrer l'humanité, pour autant qu'elle puisse être définie, viendrait inéluctablement à l'encontre de l'un des principes liés au formateur : la neutralité culturelle.

Accéder à l'état culturel des autres constitue une prise de conscience de leur environnement et précisément de son existence et de sa définition. C'est ainsi éviter de stagner dans un monolithisme culturel qui peut-être communautaire et, de toutes les façons, hégémonique. C'est aussi exprimer une sorte de liberté qui, en réalité, est à conquérir.

Ce passage d'un état culturel à un autre concrétise encore le questionnement de l'éducation d'un soldat de la paix. Attiré par le respect de la dignité humaine, il devra au préalable acquérir sa liberté de jugement qui s'obtient, selon Pestalozzi, par des exercices de dépassement de soi à partir de son état culturel originel.

Aussi, la méthode de Pestalozzi sollicite une extrême rigueur du formateur pour ne pas investir ou pour ne pas déterminer l'acte pédagogique individualisé. La gestion de l'acte éducatif requiert la maîtrise d'une méthode raisonnée et d'un savoir-faire pédagogique spécifique propre à l'acquisition d'une capacité de jugement en lien avec l'exercice d'une liberté de conscience. Ainsi, au regard de cette capacité de production de savoir, il convient maintenant d'observer le statut des savoirs acquis et de la pertinence de leur transmission.

6. L'exercice de la mise en cohérence

³²³ id p. 39. La neutralité culturelle, la fonction de facilitation, la méthode raisonnée sont autant de

³²⁴ id p. 56.

critères de précaution pour l'éducation d'un soldat de la paix. Ils doivent être entretenus par un souci de cohérence qui se traduit en véritable exercice de remise en question pour le formateur.

La première préoccupation relative à la cohérence est en lien avec la méthode dès lors que l'on se pose la question sur le statut du savoir. Cette interrogation est nourrie par la remarque de Pestalozzi : « Tout devait découler non pas d'un plan préconçu, mais plutôt de ma relation avec les enfants. »³²⁵ S'appuyant sur sa propre expérience, Pestalozzi précise que : « tout dépend de la façon dont chaque proposition se présente d'elle-même à eux comme vraie à travers la conscience qu'ils prennent d'une expérience intuitive rattachée à des situations concrètes. »³²⁶

Le savoir acquis par les élèves n'est donc pas la restitution de mots venant de l'extérieur qui dans ce cas sont vides du sens à leur accorder dans une réalité. C'est d'ailleurs ce que Pestalozzi fait observer au lecteur quand il enchaîne : « Faute d'un tel arrière-fond, la vérité ne sera pour eux qu'un simple jouet, la plupart du temps encore inadapté et pesant. » Pestalozzi nous démontre que ce qu'il dit se fonde sur une réalité de son expérience. Pestalozzi n'exprime pas tant ainsi une expérience de type expérimental que son expérience vécue : l'*Erlebnis*.

Mais la restitution d'une expérience vécue qui n'a pas été élargie par les expériences de la vie, cette restitution ne relate que l'histoire individuelle qui pour autant qu'elle soit juste ne présente pas une dimension universelle et vraie.

Pour laisser croître l'expérience vécue, le savoir doit être alors une reconstruction opérée par les élèves eux-mêmes. Il en résulte, selon Pestalozzi, une vérité, celle que chacun d'entre nous apprend tout au long de sa vie en lien avec l'environnement dont celui de la formation : « Moi-même j'apprenais avec eux. »³²⁷

Hameline confirme la nécessité de favoriser la reconstruction du savoir qui s'opère dans l'acte pédagogique : « Il faut à la fois qu'il soit emprunté « ailleurs » - là où il a été validé par les autres - et qu'il émerge « ici et maintenant », de ma propre saisie de ce que je fabrique et de ce qui arrive. »³²⁸ Cette raison théorique se concrétisait dans une raison pratique de Pestalozzi dès lors qu'il indique : « C'est ainsi, qu'avant de parler d'une vertu, je faisais précéder mes discours par le sentiment vécu de chaque vertu ; car je tenais pour mauvais de parler avec des enfants d'une chose quelconque à propos de laquelle ils ne savaient pas eux-mêmes s'exprimer. »³²⁹

³²⁵ id p. 28.

³²⁶ id p. 47.

³²⁷ id p. 57.

³²⁸ In *Manifeste pour les pédagogues*, collectif HOUSSAYE (J.), SOËTARD (M.), HAMELINE (D.), FABRE (M.), Issy-les-Moulineaux, E.S.F., collection pratiques & enjeux pédagogiques, 2002, p. 75.

³²⁹ id p. 34.

Cette reconstruction sociale est donc un impératif pour la formation d'un soldat de la paix. Ce savoir-faire pédagogique est en effet absent dans la mesure où on attribue aux connaissances un statut de savoir acquis qui doit être maîtrisé et qu'il faudrait donc transmettre. Ce à quoi les formateurs s'emploient dans une pratique pédagogique de conditionnement. Solidement ancrés dans leur référence culturelle originelle, les soldats d'une nationalité particulière, peuvent être en accord avec ces injonctions sans pour autant admettre que d'autres soldats le sont aussi, ce qui entraîne un désaccord entre eux.

7. La gestion du paradoxe : promouvoir la paix avec un instrument de guerre

Le formateur doit donc être exemplaire. L'exemplarité s'ajoute aux exercices de mise en cohérence du formateur dans l'éducation d'un soldat de la paix. Nous avons vu que l'exemplarité représente une qualité importante pour le formateur militaire. La volonté d'atteindre un résultat en formation incite le formateur à se présenter en tant que modèle du soldat qu'il faut devenir. Il contraint alors le stagiaire à l'imiter alors que naturellement il est déjà attentif à ce qu'il représente pour lui : une « certification professionnelle. » Cette modélisation est amplifiée par un des volets du métier militaire qui impose la maîtrise technique d'une gestuelle adaptée. Ces précautions techniques exigent, en effet, une réalisation parfaite et modélisée ne serait-ce que pour des raisons de sécurité. Dans ce cas, le mimétisme est de rigueur et réclame du formateur d'être exemplaire. La reproduction doit ainsi être une exigence.

Cependant, cette notion d'exemplarité étendue à la conception du soldat de la paix tient plus du conditionnement que du développement de la capacité à raisonner. Cette situation vient donc annihiler l'expérience vécue de chaque stagiaire. C'est aussi ce que Michel Soënard entrevoit quand il précise : « ... on objective le sujet sur fond de déterminisme de la nature humaine, on fixe en concepts un mouvant par nature. C'est le cercle épistémologique vicieux de la formation laissée à elle-même : elle présuppose la malléabilité de la nature humaine – son éducatibilité –, mais elle oublie dans le même temps le second principe de cette éducatibilité, qui est la liberté : on ne s'étonnera pas qu'elle finisse en conditionnement. »³³⁰

Cette situation paradoxale est une des caractéristiques de la relation d'éducation entre l'éducateur et « l'éducatable », développée aussi par Ehrenberg dès lors qu'il articule la docilité et l'autonomie :³³¹ « ...il (le soldat au combat) ne sera plus seulement soumis à la contrainte d'une docilité sans faille, il faudra aussi en faire un être capable d'autonomie. »

Ehrenberg fait alors référence au type d'éducation militaire qui se met en place sous la Troisième République ajoute au drill traditionnel un double dressage : celui de la volonté qui consiste surtout en une inculcation simultanée de l'autonomie et de la docilité,

³³⁰ Id. p. 54.

³³¹ EHRENBURG (A.), op. cit. p. 133.

celui proprement corporel qui majore la résistance des appelés à la fatigue, c'est l'objet de l'éducation physique. Dans cette perspective Ehrenberg développe : « Apprendre l'autonomie, ou comment éduquer sans effrayer. »³³² Il précise : « L'apprentissage de l'initiative passe par la mise en place d'une pédagogie active où chaque soldat se voit placé, à l'extrémité de la chaîne éducative, en position d'être son propre éducateur en même temps que celui de ses camarades. Dans cette chaîne l'officier n'est pas seulement un chef auquel on obéit sans murmure comme l'indique le règlement, mais aussi un guide bienveillant qui fournit aux soldats les grandes orientations de son comportement et lui explique les raisons des contraintes qu'on exerce sur sa vie. »

Les observations transverses dans l'expérience de Stans et les travaux de Ehrenberg peuvent être troublants mais elles ne traduisent en réalité que la relation pédagogique entre un éducateur et un « éduicable ». Or, Ehrenberg étend cette relation humaine à la situation opérationnelle : « Ce qui caractérise le rapport de l'individu au pouvoir est à la fois subtil et plus circulaire : il n'y a pas d'un côté un sujet docile auquel s'opposerait un être autonome. Le discours de l'autonomie n'est pas qu'une promesse de libération, il est autant (...) un moyen d'exercer le pouvoir, une manière de gouverner les hommes. »³³³

Ehrenberg définit alors ce que peut être le soldat citoyen qui : « n'est pas celui qui sait se battre physiquement, mais celui qui sait se comporter au combat sans que soit rendue nécessaire la présence d'un chef indiquant la voie à suivre. »³³⁴

Mais c'est déjà ce que préconisait Lyautey dans « du rôle social de l'officier » en prescrivant que : « ... pour que l'action que nous préconisons soit efficace, on comprend du reste combien il importe avant tout d'en faire saisir la portée aux sous-officiers et de les y associer d'une manière absolue. »³³⁵

Entre les deux guerres du XX^e siècle, De Gaulle écrivait *vers l'armée de métier* et indiquait la seule démarche, à ses yeux : « ... Fixer un but à atteindre, exciter l'émulation et juger des résultats, c'est à quoi devra s'en tenir, vis à vis de chaque unité, l'autorité supérieure. Mais, quant à la manière de faire, que chacun soit maître à bord ! la seule voie qui conduise à l'entreprise, c'est la décentralisation. »³³⁶

Jean Guitton a mis ce paradoxe en exergue quand il précise : « ... la discipline ce n'est pas une contrainte réflexe mais une obéissance réfléchie, bien plus que, malgré le paradoxe, il faut être libre pour obéir. »³³⁷ Et il poursuit : « l'idéal est que l'ordre donné

³³² ibid.

³³³ id, p. 24.

³³⁴ id, p. 52.

³³⁵ *l'exercice du commandement dans l'armée de terre*, ministère de la défense, état-major de l'armée de terre, cabinet, 1986, p. 74.

³³⁶ Id. p. 78.

³³⁷ Id. préface.

soit précisément celui que chacun sentait obscurément comme nécessaire. »

Dans ce droit fil, en 2000, l'armée de terre prône : « Aussi, la promotion de l'initiative est-elle la forme achevée de la confiance qu'accorde le chef à ses subordonnés...C'est donc bien à travers une conception dynamique de la discipline que s'exprime une loyauté qui conduit chaque responsable à faire siennes, sans marquer de réserve vis-à-vis de ses subordonnés, les directives émanant des échelons supérieurs. C'est aussi parce que le subordonné en a bien compris la finalité qu'il peut anticiper, adapter à son tour son action et proposer des évolutions, ce qui constitue la forme supérieure de l'obéissance. »³³⁸

Mais déjà en s'adressant à son fils dans « instruction sur les devoirs du chef militaire », le maréchal de Belle-Isle (1684-1761) lui avait recommandé : « Souvenez-vous sans cesse que ce n'est point pour vous que vous avez été fait colonel, mais pour le bien du service et l'avantage du régiment qui vous est confié (...) si vous réussissez à prouver à votre régiment que vous êtes animé par ces motifs, chacun des hommes qui le composent se fera un devoir, un plaisir de concourir à vos vues ; alors toutes les difficultés disparaîtront ;... »³³⁹

Cette succession de réflexions montre une permanence dans les relations humaines de l'armée de terre décrite comme une situation paradoxale. Elle montre aussi que cette qualité de relation n'est pas acquise définitivement mais qu'elle devrait être une interrogation permanente, ce qui corrobore les propos de Renan : « Une nation est donc une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore. Elle suppose un passé ; elle se résume pourtant dans le présent par un fait tangible : le consentement, le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie. »

340

C'est ainsi que l'interrogation sur la notion d'autonomie nous porte au cœur du paradoxe démocratique présenté par Ehrenberg, « Ce paradoxe peut être décrit sous la forme d'un espace politique où sont confrontées une ligne verticale de l'autorité, de la distribution hiérarchique des postes, en un mot, des rapports de domination, avec une ligne horizontale de l'égalité des citoyens devant le pouvoir, la justice, etc. L'autonomie est une manière de mettre en relation ces deux lignes : elle objective le rapport de l'individu au pouvoir. »³⁴¹

Il est donc nécessaire de se référer à Pestalozzi. Il nous montre cette forme d'exemplarité qu'il cherche à développer et qu'il tire de son expérience : « Il ne m'était pas d'avantage possible de leur imposer au premier abord la contrainte rigide d'un ordre et d'une discipline extérieure... »³⁴², puis « Ces expériences m'ont enseigné que de

³³⁸ Directive relative à l'exercice des hautes responsabilités, Etat-major de l'Armée de terre, Paris, décembre 2000, p. 10 et 12.

³³⁹ *l'exercice du commandement dans l'armée de terre*, op. cit. p. 68.

³⁴⁰ GIRARDET, op. cit. P. 138.

³⁴¹ EHRENBURG (A.). op. cit. p. 171.

simples habitudes d'attitude extérieure vertueuse contribuent infiniment plus à la véritable éducation de la conduite vertueuse que tous les discours et les sermons dépourvus d'une formation à ces aptitudes pratiques. »³⁴³ Ce savoir-faire pédagogique n'exclut donc pas l'exemplarité mais il nécessite une distinction entre l'exigence dans la reproduction d'une manière de faire et la rigueur de comportement du formateur pour faire vivre une manière d'être recherchée, plus espérée qu'attendue auprès des soldats de la paix.

Cette notion d'exemplarité rejoint la posture du formateur dans une fonction de facilitation. Pour les enfants, le formateur est une sorte de miroir qui ne renvoie pas leur image mais qui leur donne l'image de ce qu'ils peuvent devenir. Ce type de miroir présente la faculté de fournir la finalité à viser en termes de « manière d'être » tant physiquement qu'intellectuellement. Et, selon Pestalozzi, c'est cette manière d'être qui concourt à montrer les sentiments d'humanité dans les relations humaines, y compris lorsqu'il gifle les enfants : « Du matin jusqu'au soir, il fallait que les enfants voient à chaque instant sur mon front et lisent sur mes lèvres que mon cœur leur était attaché... »³⁴⁴ ... « celui-ci (l'enfant) doit sentir la nécessité de ta volonté en fonction de ta situation et de ses besoins, et cela avant qu'il veuille la même chose. »... « Mais, cette volonté n'est pas produite par des mots : elle l'est par les façons multiples dont on s'occupe de l'enfant,... »³⁴⁵ ... « Elle m'obligeait (la situation) à être, pour mes enfants, tout pour tous. »³⁴⁶ ... » Il m'arrivait souvent de leur dépeindre le bonheur d'une famille calme et paisible qui, par la réflexion et l'ardeur au travail, est parvenue à s'assurer sa subsistance et s'est mise en mesure de conseiller... »³⁴⁷ ... » Aussi, faisais-je tout pour qu'ils puissent voir clairement et distinctement pourquoi j'agissais et comment j'agissais. »³⁴⁸ ... » Je leur montrais à chaque fois clairement la différence, et j'en appelais à leur toujours à eux-mêmes pour savoir si, dans les circonstances qu'ils voyaient eux-mêmes, ceci ou cela était possible et tolérable. »³⁴⁹ ... » Avec les plus lents, j'étais patient ; »³⁵⁰ ... « Moi-même, j'étais bien loin d'être toujours égal à moi-même. »³⁵¹

³⁴² PESTALOZZI. Op. cit. p. 29.

³⁴³ id p. 36.

³⁴⁴ id p. 19.

³⁴⁵ id p. 20.

³⁴⁶ id p. 21.

³⁴⁷ id p. 32.

³⁴⁸ id p. 39.

³⁴⁹ id p. 41.

³⁵⁰ id p. 56.

³⁵¹ id p. 59.

Ces quelques extraits de la lettre de Stans montrent que la méthode de Pestalozzi n'est pas seulement une méthode techniciste et programmée. L'action éducative de Pestalozzi est plus globale, elle constitue un ensemble, un tout. Pestalozzi pose un véritable paradoxe en montrant qu'en tant qu'éducateur il n'y serait pas pour grand chose alors que tout l'environnement favorable à cette entreprise éducative répond à son intention.

Pestalozzi se contraint alors à être un exemple dans sa manière de faire et dans sa manière d'être. Il fournit, comme nous l'avons vu, supra, un miroir puisque : « La représentation en images vivantes de l'état dans lequel ils se trouveraient plus tard leur faisait une forte impression. »³⁵² Cependant, il ne faut rien attendre précisément et au contraire, les enfants pourront ainsi aller au-delà même de ce que l'éducateur peut, secrètement, prétendre.

En la matière, il ne peut donc y avoir de programme et de savoirs à accomplir. Les exercices de dépassement de soi, selon Pestalozzi, peuvent fournir des inattendus dans la quête de la liberté. Il en va ainsi de l'éducation du soldat de la paix. L'exemplarité vient d'en haut ; cette remarque en vigueur dans les armées est pour le moins prétentieuse. Elle vient de la part de l'expert quand celui-ci transmet sa technique. En termes de comportements et de références identitaires, l'exemplarité est d'une autre nature, elle accepte la diversité, l'inexactitude, l'erreur, mais elle sollicite de la rigueur dans son propre comportement. Chacun doit alors cultiver son expérience vécue qui n'est pas le résultat d'interventions extérieures intentionnelles.

Au terme de ce chapitre, nous avons pu définir l'acte éducatif du soldat de la paix. C'est le moment où le soldat de la paix réalisera un passage de son état de culture originel, caractéristique d'une identité singulière, à un état culturel élargi. Cette évolution de l'état culturel permet de passer d'un état ethnocentrique à un état où la capacité de raison favorise le jugement. Cet « entre deux » est le lieu où le soldat de la paix ne dit plus des mots qui lui sont extérieurs démunis de sens parce qu'imposés, mais aussi lorsque ces mots ne traduisent plus son esprit corporatiste et fermé.

Elargir son état culturel jusqu'à l'expression de la raison ne peut se réaliser pour un soldat de la paix sans l'intervention d'un formateur qui, à la lumière de l'expérience de Pestalozzi, devra faire appel à des critères de précautions pour la mise en œuvre d'un savoir-faire pédagogique.

La lettre de Stans rend compte d'une des expériences éducatives de Pestalozzi. Il m'est à jour sa conception de l'éducation qui doit jouir d'une relative autonomie au regard des intentions politiques. L'éducation ne peut s'imposer de l'extérieur. Elle est opérante quand elle est vécue de façon naturelle. Les enfants ne peuvent accéder à des sentiments d'humanité que s'ils se trouvent dans un environnement qui leur est familier. Ainsi, ils utilisent leurs propres ressorts intériorisés pour faire croître les forces individuelles.

C'est précisément ces forces intérieures que l'éducateur doit préserver.

S'il impose son savoir et ses connaissances, il va créer une situation duelle qui

³⁵² id p. 44.

généralera une rupture affective et psychologique. Le concept d'identité – unité, unicité, continuité – sera rompu par une soumission à une assimilation culturelle, celle de l'éducateur. L'éducateur doit donc élaborer un dispositif qui articule : le cœur, la main et la tête.

Ces trois fonctions se traduisent dans une méthode qui se définit à travers trois aspects :

- Viser à obtenir une disposition morale du cœur en faisant appel à des sentiments qui soient purs ;
- Procéder à des exercices moraux de dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est juste et bon ;
- Et enfin, provoquer un jugement moral par la réflexion et la comparaison des relations de droit et de moralité dans lesquelles l'enfant se trouve déjà engagé du fait de son existence et de son milieu.

Mais cette démarche porte en germe le développement d'une organisation communautaire refermée sur elle-même dont le conditionnement et le défaut d'exploitation de l'expérience vécue s'opposent à l'intention éducative de Pestalozzi. Le souhait profond et explicite de son organisation dans Stans, coupée avec l'extérieur, présente ainsi les limites de son entreprise en termes de cohérence. La formation des formateurs en vue d'une éducation des soldats de la paix procure un intérêt qui est développé dans le prochain chapitre en cherchant à répondre à la question : comment faciliter l'acquisition d'un savoir-faire pédagogique du soldat de la paix qui, précisément, permet de prendre conscience de la multitude des singularités culturelles ?

CHAPITRE 3 UN CORPS D'ARMEE EUROPEEN AU SERVICE DE LA PAIX

Alors que l'Europe est actuellement en paix, les conflits se multiplient partout dans le monde et se développent suivant des principes communautaires qui sont le refuge des peuples en quête de reconnaissance. Selon Glucksmann : « La chute du Mur, la fin de la politique des blocs a simplement amené des types de guerres marginaux parce qu'ils se passaient dans le Tiers-Monde jusqu'au cœur de l'Europe, par exemple en Yougoslavie. »³⁵³ Ainsi pendant la dernière décennie, des soldats allemands ou français ont été engagés dans des actions militaires dont celles avec plusieurs Etats occidentaux au Kurdistan irakien, en avril 1991 ; l'opération "Restore Hope" ("Restaurer l'espoir"), menée en Somalie à partir de la fin 1992 ; l'"Opération turquoise", au Rwanda, en 1994 ; les interventions militaires en Bosnie-Herzégovine (1994-1995), au Liberia et en Sierra Leone, en Albanie (1997) ou au Kosovo (1999) ; puis l'Afghanistan, puis la côte d'ivoire,

³⁵³ GLUCKSMANN (A.). – *Les conséquences de la nouvelle donne géopolitique sur les armées et sur la conscription*, Conférence devant les sénateurs français.

puis le Congo...

Mais, la "vieille Europe" a de l'expérience, elle sait ce qu'est la guerre, elle sait ce que signifie vouloir la paix, car les conflits n'ont pas réglé les différentes conceptions politiques qu'elles soient dans l'organisation d'un royaume ou d'un empire, ou dans le développement d'intentions salvatrices avec le colonialisme. ...et bien que la construction européenne ne soit pas une idée nouvelle, des solutions n'ont pas définitivement émergé. Parmi celles-ci, celle d'Henri IV et Sully.³⁵⁴ D'après eux, Il ne pouvait être envisagé un grand dessein sans créer un espace pacifié exprimé par la réconciliation intérieure.

1. Un moment historiquement favorable

De la même façon, la France et l'Allemagne à l'échelle de l'Europe constituent un espace pacifié. Ainsi, si les raisons de l'emploi des armées peuvent être discutables et condamnables, c'est la finalité d'une armée qui pose la question profonde en matière de définition. Le général Bachelet le rappelle : « Remarquons à ce stade, le caractère pervers d'une conception manichéenne de la force qui prévaut souvent aujourd'hui, notamment outre-Atlantique : l'action militaire se placerait dans l'alternative entre une action quasi-désarmée, dans le cadre « d'opérations de paix » qui seraient le fait de l'ONU, et une action nécessairement paroxysmique qui serait la guerre, la vraie, inexpiable, efficiente et dévastatrice, fût-elle réputée désormais chirurgicale. Or, dans un cas comme dans l'autre, on trahit la cause même que l'on veut défendre, dans le premier par défaut, dans le second par excès. Clairement, on a là l'expression contemporaine de la logique de guerre totale qui est celle du XXe siècle, en rupture avec l'héritage des siècles précédents.

De fait, face à la violence, l'action militaire est une ; c'est l'expression d'une capacité de mise en œuvre de la force, tout étant question de dosage dans l'emploi de cette force, mais adaptée et maîtrisée.

Au-delà des concepts, il revient à l'armée de mettre en œuvre cette même force ; loin d'être fautive de guerre, l'armée apparaît ainsi pour ce qu'elle est : une invention de la civilisation pour faire pièce à la violence, car, comme l'écrivait Bernanos, « pour un soldat de moins, on a cent tueurs de plus. »³⁵⁵

Cette problématique est en réalité le résultat d'une longue expérience de vie que la France et l'Allemagne, en particulier, ont pu acquérir. Elle a été développée par Renan dès lors que la Nation « c'est l'aboutissement d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements ; avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent, avoir fait de grandes choses ensemble, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. »³⁵⁶

³⁵⁴ BAYROU (F.). – *Henri IV, le roi libre*, Paris, Flammarion 1994, édition du club France Loisirs, 1995, p. 411 à 430.

³⁵⁵ BACHELET (R.), inspecteur général des armées. Conférence devant la promotion de Saint-Cyr à l'occasion du bi-centenaire de Saint-Cyr, 2002.

³⁵⁶ « Nations et nationalismes », *Revue Sciences humaines*, n° 61, mai 1996, p. 20.

La situation des Alsaciens, tantôt Allemands tantôt Français au gré de l'histoire, illustre cette ambiguïté à vivre sa propre identité tant il est vrai qu'il est nécessaire, pour eux, de se positionner en donnant du sens au qualificatif « français de l'intérieur. » Ils ont aussi à gérer leur enrôlement de force et de désigner en tant qu'ennemi ceux qui peu de temps avant étaient leurs compatriotes. Ils dénoncent ces situations absurdes par un autre qualificatif qu'ils s'attribuent : les « Malgré Nous. »

Mais avec la partition de leur pays, les Allemands ont appris aussi que les valeurs fondamentales que l'Europe occidentale se donne, ne sont pas acquises à jamais. Ils savent aussi que la force armée, destructrice par nature, ne peut être utilisée sans maîtrise et doit être considérée ainsi comme un moyen de sauvegarde de ses propres valeurs à dimension universelle.

Dans un espace pacifié et avec un degré de conscience tel de l'emploi de la force pour la promotion de la paix, la France et l'Allemagne ont donc abandonné la conquête armée pour laisser la place à un emploi armé d'interposition. Ainsi, si les attaques terroristes sur les Etats-Unis d'Amérique, le 11 septembre 2001, ont alerté le monde des nouveaux dangers qui le menacent, la guerre en Irak au printemps 2003 a permis d'observer deux conceptions de l'emploi des armées.

A la destruction totale prônée par les USA s'oppose l'emploi raisonné de la force exprimée par la France et l'Allemagne. Or, les alliances qui ont fondé le corps d'armée européen (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Luxembourg) reposaient sur une conception mal définie. Elle a été mise à l'épreuve, en effet, avec une prise de position politique pro-américaine de l'Espagne divergente des autres pays, bien qu'elle soit intégrée dans un même organisme militaire. En pleine guerre d'Irak, cette situation, très ambiguë, a permis de valoriser la conception fondamentale d'intervention des forces armées française et allemandes avec celles de la Belgique et du Luxembourg affirmée par les chefs de chacun de ces quatre Etats : « Nous pensons que le moment est venu de franchir une nouvelle étape dans la construction de l'Europe de la Sécurité et de la Défense, fondée sur des capacités militaires européennes renforcées qui contribueront également à donner à l'Alliance atlantique une nouvelle vitalité et ouvriront la voie à une relation transatlantique renouvelée. »³⁵⁷

Cette déclaration mentionne plus particulièrement le domaine militaire en ces termes : « Dans le domaine militaire, nous avons décidé, en ce qui nous concerne, de mettre en oeuvre, dès à présent et dans l'esprit des déclarations de Saint-Malo et de Cologne, un certain nombre d'initiatives concrètes destinées à favoriser le rapprochement de nos outils de défense nationaux. Ces projets visent à éviter les duplications inutiles entre Armées nationales et à renforcer ainsi l'efficacité des moyens de défense des Européens. Ils sont ouverts à tous les Etats membres actuels et futurs intéressés. »

Il faut donc noter un appel à la volonté des Etats de participer à cette évolution sans pour cela que ce soit d'une part une imposition ou d'autre part un évincement irréversible.

Ainsi, de déclarations en déclarations, de traités en traités, c'est une démarche de

³⁵⁷ Déclaration commune des chefs d'Etat et de gouvernement d'Allemagne, de France, du Luxembourg et de Belgique sur la défense européenne, Bruxelles, le 29 avril 2003.

maturation qui est entreprise. C'est ce que David, chargé de mission auprès du Directeur de l'Institut français des relations internationales (IFRI, Paris) confirme en précisant les raisons qui, selon lui, ont été déterminante pour une évolution vers la défense européenne : « Le déblocage symbolique de la situation a été rendu possible par l'évolution de la position britannique qui, jusqu'alors, cantonnait la coopération entre Européens à un niveau strictement technique, l'ensemble du dialogue politique étant renvoyé au niveau atlantique. Parallèlement, l'évolution de la France dans un sens plus favorable à la coopération avec l'Alliance (prouvée dans les faits pendant la guerre contre la Yougoslavie), et celle de l'Allemagne, qui lui permet désormais d'envisager des interventions extérieures dans une logique de gestion de crise, ont permis aux trois puissances militaires déterminantes de l'Union de se retrouver autour de choix communs.

En décembre 1998, Français et Britanniques s'entendent à Saint-Malo sur la nécessité de "doter l'Union d'une capacité de décision et d'action autonome pour intervenir dans les crises en Europe lorsque l'Alliance n'est pas engagée". A Toulouse, en Mai 1999, Français et Allemands confirment l'objectif. Au-delà de ces bilatéralismes, l'Union européenne peut désormais amplifier le processus, en l'organisant lors de deux sommets, à Cologne en Juin 1999, et à Helsinki, en décembre de la même année. L'Union va reprendre, au nom de tous ses membres, l'objectif fixé – faire en sorte que l'UE puisse intervenir pour aider à dénouer des crises en Europe – par des choix concrets sur les modes de décision et les modes d'action éventuels. »³⁵⁸

La situation de l'Espagne, dans le corps européen et à l'extérieur des négociations de Bruxelles en 2003, n'est donc pas irrévocable. Celle de la Grande-Bretagne non plus. « La France et le Royaume-Uni ont fait face ensemble aux défis de sécurité qu'a affrontés l'Europe au cours du XXème siècle. Aujourd'hui, l'Europe doit répondre à des nouveaux défis de sécurité. La France et le Royaume-Uni sont déterminés à approfondir leur action conjointe, aux côtés de leurs partenaires, pour qu'elle soit en mesure d'y faire face.

Convaincus de la nécessité pour l'Union européenne de jouer tout son rôle sur la scène internationale, nos deux pays avaient proposé lors du sommet de Saint-Malo de 1998 le développement d'une politique européenne de sécurité et de défense (PESD), pour répondre aux défis de la gestion des crises. »³⁵⁹

Nous pouvons observer alors une situation particulièrement favorable pour concrétiser le concept de soldat de la paix dans la mesure les circonstances permettent à la France et à l'Allemagne de réaffirmer une conception qui, selon elles, inspire l'intervention militaire. Il en résulte alors la nécessité de considérer la brigade franco-allemande en tant que socle d'une structure européenne de la défense.

2. La brigade franco-allemande comme soubassement d'une défense

³⁵⁸ Extraits de la mise en ligne par la documentation française du dossier sur l'Europe politique : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/europe_defense/index.shtml

³⁵⁹ Déclaration sur le renforcement de la coopération européenne en matière de sécurité et de défense. Le Touquet , le 4 février 2003.

européenne

Depuis le traité de l'Elysée, en 1963, la France et l'Allemagne ont été confrontées aux vicissitudes des événements de l'histoire. Mais malgré deux traditions culturelles qui ont cependant bien des points communs, deux structures politiques, deux histoires mêlées dans la guerre, ces deux pays se retrouvent dans une volonté commune : la paix. Cette conception est alors devenue à la fois une source d'inspiration et une finalité qui trouve une traduction dans la définition du soldat et de ses actions. Ainsi, lors du 16ème Sommet du Conseil Franco-Allemand de Sécurité et de Défense, le 9 décembre 1996 à Nuremberg, les deux pays ont adopté un concept commun franco-allemand en matière de sécurité et de défense.³⁶⁰ Il « constitue le cadre pour la poursuite du développement des relations bilatérales entre la France et l'Allemagne en matière de défense et de sécurité. Le concept repose essentiellement sur les quatre éléments suivants :

- La définition des objectifs communs pour nos politiques de sécurité et de défense.
- Une analyse commune de l'environnement et du cadre de sécurité de nos pays.
- Une approche commune pour la stratégie et les missions des forces armées.
- Des directives communes pour la coopération militaire y compris la constitution de capacités communes, et pour la politique d'armement. »³⁶¹

Pourtant, la question de la pertinence de la Brigade franco-allemande pose être posée. Depuis sa création en 1989, elle rassemble 5 000 soldats des deux nations. En effet, comment les soldats des deux pays pouvaient-ils dès la création se rejoindre en ayant tant de divergences culturelles. L'absence de référence commune implique le maintien des applications des deux concepts, caractéristiques de chacune des deux nations.

Faire cohabiter des soldats allemands et français au sein d'une même unité militaire dans une seule référence aux termes du traité de l'Elysée réclame de la part des soldats une transcendance nationale. Cette sollicitation met en défaut la constitution d'une référence à une nation de type organique et vise à promouvoir une situation contractuelle supra nationale. Dans ce cas, la référence à la conception de la nation allemande n'est donc plus valide pour les soldats allemands. En revanche, les caractéristiques de la nation « à la française » s'appliquent dans cette expérience de vie commune.

De la même manière, l'existence de la Brigade franco-allemande développe une démarche éducative dans laquelle deux types d'expériences sont à l'œuvre : l'expérience (*Erfahren*) de l'expérience vécue (*Erlebnis*).³⁶² Nous avons vu que selon l'auteur ces deux types d'expérience se définissent de la façon suivante : « la constitution de l'expérience s'accomplit dans la dimension de l'espace et par la médiation de la pensée. Dans l'expérience, les données sont des images spatialement situées, la méthode est le concept et la synthèse en infère l'objet. La constitution de l'expérience réclame

³⁶⁰ http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chronol.shtml

³⁶¹ Ibid.

³⁶² ZACCAÏ-REYNERS (N.), op. cit. p. 34.

l'intervention du sujet dont l'activité conceptuelle (la pensée) permet seule la synthèse nécessaire pour former l'objet au départ d'images spatialement dispersées (les intuitions). La constitution de l'expérience vécue s'accomplit, en revanche, dans la dimension du temps et par le travail du souvenir. Elle ne suppose cependant aucune intervention extérieure car elle se constitue dans son propre mouvement immanent. La mise en relation des différentes expériences vécues s'effectue de façon interne. »

Dans la brigade franco-allemande, nous retrouvons l'expérience (*Erfahren*) dont les effets se rapportent à l'espace. L'expression des deux conceptions nationales incarnées par les soldats est alors spatialement situées et dispersées. Les effets de convergence résultent de la médiation conceptuelle relative à la défense de la paix. Quant à l'expérience vécue (*Erlebnis*), elle s'inscrit dans le temps et réclame une maturation de chacun des soldats.

Ainsi, la Brigade franco-allemande a constitué un espace d'expérimentation pour la constitution d'une défense européenne. Elle a d'ailleurs constitué le socle du corps d'armée européen. Le Corps européen, parfois appelé Eurocorps, a été créé le 22 mai 1992 au Sommet de La Rochelle, sur une initiative franco-allemande, dans le but de renforcer les liens entre les deux pays, tout en affirmant l'importance de la coopération européenne en matière de sécurité et de défense. Dès juillet 1992, un état-major provisoire s'est installé à Strasbourg. La Belgique a rejoint le Corps européen en 1993 et en 1994 ce fut le tour de l'Espagne puis du Luxembourg en 1996.

Cependant, comme nous l'avons vu, la prise de position de l'Espagne dans la guerre de l'Irak interroge sur la validité de cette unité. Favorable à l'intervention américaine, et en contradiction avec les autres pays fournisseurs d'unités militaires à l'eurocorps, l'absence d'élément de médiation pour la réalisation de l'expérience est mis en évidence. Il faut d'ailleurs noter que la Brigade franco-allemande a précédé de trois années la déclaration de Petersberg qui n'a fourni des éléments de médiation qu'en 1992, en précisant : « Outre une contribution à la défense commune dans le cadre de l'application de l'Article 5 du Traité de Washington et de l'Article V du Traité de Bruxelles modifié, les unités militaires des Etats membres de l'UEO, agissant sous l'autorité de l'UEO, pourraient être utilisées pour :

- des missions humanitaires ou d'évacuation de ressortissants;
- des missions de maintien de la paix;
- des missions de forces de combat pour la gestion des crises, y compris des opérations de rétablissement de la paix. »³⁶³

Cette déclaration a d'ailleurs facilité la rédaction du concept commun franco-allemand en matière de sécurité et de défense qui n'a pas été validé par les autres pays. Ainsi, si le manque d'élément de médiation est préjudiciable l'absence d'une formation commune ne l'est-elle pas moins, dès lors qu'il est envisagé de développer des structures militaires européennes donc supranationales ?

Le domaine de la formation est en effet peu développé dans les déclarations successives. Il a fallu attendre la déclaration prononcée à l'issue de la rencontre bilatérale organisée à l'occasion du 25^{ème} anniversaire du traité de l'Ellysée : » Le président de la

³⁶³

http://www.ueo.int/actes/25ier_actes/25ier_actes.htm

République française et le chancelier de la République fédérale ont par ailleurs donné leur accord aux projets de formation commune des officiers. Dans une première phase qui inclut des développements ultérieurs en fonction des résultats, il est prévu que, dès l'année 1986, des stages communs menés alternativement en France et en Allemagne rassembleront des officiers... »³⁶⁴

En 1996, le concept commun franco-allemand en matière de sécurité et de défense met l'accent sur des objectifs opérationnels. Malgré un paragraphe en lien avec le rapprochement des hommes, la formation relative à la responsabilité individuelle et les éléments de médiation énumérés dans la déclaration de Petersberg sont absents : « Le renforcement de l'interopérabilité et de la complémentarité en matière de concepts, de structures et de matériels, dans les cadres européen et allié, constitue l'objectif central de la coopération militaire bilatérale.

Sur la base des principes énoncés ci-dessus, les directives visant au renforcement de cette coopération concernent principalement les objectifs suivants :

- Le rapprochement des hommes:
 - intensifier les échanges au cours de la formation individuelle, tant dans le domaine des langues que dans la formation universitaire, opérationnelle ou technique des cadres;
 - de même, développer les activités de formation collective au travers d'exercices bi ou multilatéraux;
 - enfin, multiplier les programmes d'échanges et les possibilités de rencontres entre les militaires des deux armées.

- Le rapprochement des structures et des doctrines:
 - faire converger les concepts opérationnels d'emploi des forces;
 - instaurer au quotidien un courant d'échanges permanent entre les états-majors;
 - faciliter l'élaboration de planifications conjointes en cas de crise.

- La coordination et la mise en commun de capacités majeures; ce domaine capital et novateur pour l'action conjointe des forces armées dans le nouveau contexte stratégique impose de:
 - intensifier la coopération dans la mise en oeuvre de capacités essentielles, telles que le renseignement ou les moyens de commandement;
 - développer dans le transport aérien les instruments opérationnels permettant d'optimiser l'emploi et l'entretien des forces aériennes de transport des deux pays;
 - accroître la coopération transfrontalière entre organisations militaires de défense

³⁶⁴ *Le traité de l'Elysée a 25 ans*, op. cit. p. 87.

territoriale. »³⁶⁵

Ce n'est qu'en 2003, au moment où la France et l'Allemagne s'opposent à l'intervention militaire en Irak, que les deux pays : « proposent à leurs partenaires de l'Union européenne la création d'un "Collège européen de sécurité et de défense", destiné à promouvoir une culture commune des cadres civils et militaires des Etats membres de l'Union européenne dans ce domaine. »³⁶⁶

Ainsi, si la préoccupation de la formation du soldat de la paix est véritablement d'actualité, le dispositif de formation de Pestalozzi à Yverdon offre une orientation dès lors qu'il cherchait à appliquer les conceptions de Rousseau dans la combinaison :

- des effets de l'expérience dans la dimension de l'espace (*Erfahren*) sous forme de contrat social ;
- avec ceux de l'expérience vécue (*Erlebnis*) développés dans la dimension du temps.

Nous pouvons observer que la méthode de Pestalozzi s'adresse à la jeunesse tandis que la création d'un « Collège européen de sécurité et de défense » n'intéresserait que les cadres civils et militaires. L'office franco-allemand pour la jeunesse (l'O.F.A.J.), créé en 1963 dans le prolongement du traité de l'Elysée, affirmait aussi cette intention d'œuvrer pour la jeunesse en ayant pour « objet de resserrer les liens qui unissent les jeunes des deux pays, renforcer leur compréhension mutuelle et, à cet effet, de provoquer, d'encourager et, le cas échéant, de réaliser des rencontres et des échanges de jeunes... Dans l'accomplissement de ces tâches, l'Office applique les principes de coopération et de compréhension qu'il convient de développer parmi les jeunes tant à l'égard des pays européens que des autres pays du monde libre. »³⁶⁷

Or, nous pouvons remarquer que les observations de Pestalozzi peuvent s'adresser aussi à des adultes si nous comprenons que la patrie fournit les armes, comme l'homme se donne par l'éducation des instruments de savoir. Mais ces outils peuvent, à travers l'usage qu'on en fait, ou bien renforcer le nationalisme/égocentrisme, ou bien contribuer à œuvrer dans le sens d'une humanité universelle en vue d'une paix perpétuelle. Il ne s'agit donc pas de développer le pacifisme, qui absorbe le moyen (le guerrier) dans la fin (la paix), mais d'orienter ces moyens guerriers vers la paix de moyens guerriers.

Ainsi, la brigade franco-allemande constitue-t-elle indubitablement le moyen guerrier qui devrait être orienté vers la paix. Cette intention ne peut cependant se réaliser sans une démarche éducative pour favoriser l'émergence d'une prise de conscience en sortant d'un enfermement qui quette chacun des individus. Sous cet éclairage, les principes de l'O.F.A.J. procurent des possibilités pour produire des effets susceptibles de développer l'expérience individuelle.

³⁶⁵ Concept commun franco-allemand en matière de sécurité et de défense, Nuremberg, l'O.F.A.J. procurent des possibilités pour produire des effets susceptibles de développer l'expérience individuelle.
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml, 16ème Sommet du Conseil Franco-Allemand de Sécurité et de Défense, 9 décembre 1996.

³⁶⁶ Déclaration du conseil franco-allemand de Défense et de sécurité au palais de l'Elysée, Paris, le 22 janvier 2003, *Site internet de l'Elysée* <http://www.elysee.fr/>

³⁶⁷ Accord portant création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, Bonn, 5 juillet 1963, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml

3. Tout se joue dans la formation. Un exemple d'expérience à l'O.F.A.J.

Pour y parvenir, il s'agit de dépasser les différences, c'est-à-dire de préserver le multiculturel des deux entités et de favoriser la mise en présence de différents parcours singuliers. L'observation participante du programme de l'O.F.A.J., 1997-2000, « Les cultures militaires de la France et de l'Allemagne et la formation des citoyens dans le contexte d'un projet de construction européenne » va fournir des éléments à comprendre dans un espace interculturel. Une intervention directe auprès des participants m'a procuré l'occasion privilégiée de tenir une fonction de formateur dans un échange de savoirs et en même temps une fonction de chercheur dans le cadre de notre étude. Les conclusions de fin de séance sont abordées tant dans le domaine des modalités que dans les savoirs émergés.

Un programme O.F.A.J. s'inscrit dans une activité de recherche d'une manière contractuelle entre des animateurs et le bureau IV : formation interculturelle de l'O.F.A.J.. Les animateurs constituent, en réalité, une équipe de chercheurs qui a pour objectif d'écrire une contribution à paraître dans les éditions de l'O.F.A.J. Les participants composent alors un laboratoire expérimental sur le thème considéré.

La charte de l'O.F.A.J. fixe les modalités de fonctionnement avec en particulier les procédés pédagogiques qui doivent guider les principes de travail au sein des groupes. Les aspirations individuelles sont préservées et chacun des participants assouvit ses attentes qui sont les mobiles, souvent cachés, de leur contribution.

Le programme O.F.A.J. « Les cultures militaires de la France et de l'Allemagne et la formation des citoyens dans le contexte d'un projet de construction européenne » présente un centre d'intérêts particuliers dans la mesure où les participants sont d'origines très diverses tant en terme de nationalité qu'en terme de profession. Le thème de travail répond aussi directement à l'objet de la présente étude. C'est pour cette raison que j'ai posé ma candidature en tant que participant, invité par un participant, habitué des programmes, titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation, exerçant la même profession que moi. Ma participation dans ce programme, à titre privé, est dégagée de toute contrainte institutionnelle. Cependant, au sein du groupe, ma présence n'est pas neutre ni dans la dimension professionnelle, ni dans la dimension fonctionnelle de formateur. La fréquence des rencontres est semestrielle, sous forme de séminaire d'une semaine, alternativement en France et en Allemagne.

Les ambitions des chercheurs, soucieux de produire un résultat, se traduisent par des attitudes d'exigence qui désorientent les participants dans la mesure où ces derniers peuvent avoir l'impression d'être en tension entre deux statuts : objet de recherche dans un thème défini et sujet contribuant à résoudre la problématique du thème considéré.

Les méthodes de travail présentent quelques difficultés pendant les premiers séminaires. Chaque participant affiche une volonté d'imposer ses références et ses points de vue. Le besoin de reconnaissance marque les différences. Cette situation est observable aussi chez les chercheurs. La primauté de l'organisation est recherchée, et la

production des idées devient le souci des intervenants. Concrètement les interventions sont longues et elles prédisposent à la confrontation d'idées sans avoir de temps pour l'échange puisqu'il faut respecter le programme. Les interventions sont didactiques et s'imposent aux participants.

3. 1. Les caractéristiques des participants

Les professions des participants se répartissent ainsi :

Activités professionnelles	Allemands	Français
Étudiants Professeurs Officiers en activité	6 1 1 3 1 1 1	4 1 3 1 1 1
Chercheurs Officiers en retraite	1 2	1
Sous-officiers en retraite Pasteur		
Psychologue Responsables d'association.		
Retraité ou sans emploi		

Les étudiants sont dans un cursus de sciences politiques ou de droit. Un étudiant français est doctorant en sociologie.

Les chercheurs allemands travaillent au sein de la *Bundeswehr* dans l'Institut des sciences sociales : le *SOWI (Sozialwissenschaftliches Institut)*. Le chercheur français est un sociologue. Un des officiers français est médecin psychiatre. Les responsables d'association sont respectivement à la tête du syndicat de la *Bundeswehr* pour l'un et du collectif des objecteurs de conscience en France pour l'autre. Un des retraités allemands a fait une carrière dans la Légion étrangère en France.

D'autres éléments d'identifications peuvent être soulignés. Deux des étudiants allemands sont d'anciens officiers de l'armée de la R.D.A.. Le professeur allemand est aussi chercheur en sciences politiques et officier de réserve. Seulement six femmes sont présentes. Deux étudiants allemands, ainsi que le pasteur, sont pacifistes et se déclarent opposés à toutes les formes de violence.

Des trois chercheurs allemands, un seul appartient à l'équipe des chercheurs du programme O.F.A.J., auxquels se joignent, côté allemand : le professeur, et côté français : l'officier médecin et l'officier en retraite.

Cette identification des participants démontre la diversité des points de vue et des attendus. Elle ne présente un intérêt que dans le constat de l'hétérogénéité du groupe. Aucune prise de position ne pouvant être imputée à une cause particulière. Cependant, les tensions entre les participants dans les séminaires sont dues, pour la plupart, à des prises de position fermes entre les militaires et les pacifistes des deux pays. Ce seul constat ne signifie pas une vue commune des militaires des deux pays, mais une approche consensuelle sur l'existence d'une armée dans un pays. Pourtant, le thème n'est pas celui-là. Et, dès lors que les arguments des uns et des autres ont été entendus et surtout épuisés, à la troisième rencontre, un recentrage sur le thème s'est opéré.

3. 2. Les données de l'expérience de formation

A ce moment là, l'équipe des chercheurs m'a demandé de faire une intervention de 3h00 sur le thème de la culture militaire française et le code du soldat français. Cette confiance m'a été accordée après qu'ils aient eu connaissance d'une de mes interventions dans une présentation du style de commandement de l'armée de terre devant le Président de la République, dans l'exercice de ma profession. Dans l'esprit des séminaires de l'O.F.A.J., le contenu de mon intervention ne pouvait être négocié a priori ; cependant j'ai souhaité appliquer aussi ma méthode de travail. Il s'agit pour moi d'écarter le cours magistral et de présenter le thème sous forme interactive, ce qui m'a été accordé.

Pendant cette séquence de trois heures, j'ai donc l'opportunité de réaliser une « démarche formation » pendant laquelle je peux pratiquer une observation participante dans une démarche éducative qui met en présence des participants, a priori bien installés dans leur référence culturelle. Elle diffère d'une démarche interculturelle dans la mesure où un élément de médiation déterminant a été présenté : toutes réflexions et suggestions devraient passer au crible du respect de la dignité humaine. Je suis à la fois participant aux yeux de tous et à titre personnel, c'est mon centre d'intérêts, je suis « formateur-chercheur. »

La méthode que je mets en place en tant que formateur consiste à ne pas livrer le contenu du « code du soldat français » au début de mon intervention. Je pose l'hypothèse que les règles de comportement énumérées dans le code du soldat traduisent une logique humaine fondée sur la raison. Je fais donc le pari que des participants, aux références culturelles aussi diverses peuvent, ensemble, trouver les éléments d'un code spécifique à une armée non moins spécifique que l'armée de terre en France. Cette expérience est palpitante mais les risques sont restreints, à mes yeux, puisqu'il s'agit de reconstruire des éléments qui eux-mêmes sont le fruit des expériences humaines.

Bien que prospectif et injonctif le code du soldat français se fonde sur l'expérience et exprime des enseignements du passé. Chaque élément, présenté sous forme d'article – il y en a onze – est un élément de synthèse ou une conclusion consécutif d'une analyse de situation. Par analogie à une loi, chacun des articles peut paraître incompréhensible à celui qui n'établit pas de relation avec une situation existante ou un contexte dans lequel elle est opérante. Nul ne pouvant prévenir une situation par avance, une loi est donc toujours fondée sur un existant ou un ayant existé. L'évolution des sociétés et l'évolution des contextes créent des jurisprudences et elles rendent la loi caduque.

Le pari de reconstruire « le code du soldat » peut donc, raisonnablement, réussir dès lors qu'une situation est clairement établie au départ ou que certains participants possèdent dans leur réservoir de connaissances des situations qui peuvent justifier l'existence de ce code. Ainsi, les vécus individuels étant extrêmement divers, les explications des uns doivent favoriser l'ouverture des autres.

Au-delà d'une simple rencontre de sympathie, il faut envisager encore l'émergence de conflits non pas par faute d'explications mais par défaut de compréhension. En revanche, la réussite de cette expérience fournirait des éléments de savoirs éducatifs et une formation autogérée des participants sans imposition du savoir ce qui répondrait en même temps à une exigence pédagogique et à une référence philosophique qui préserve l'œuvre de la *Bildung*.

Cependant le nombre important de participants pouvait contrarier la réussite de cet objectif ; C'était une des raisons du mécontentement lors des premiers séminaires. Je décide donc de réaliser trois groupes de travail qui chercheraient à reconstruire le code du soldat. Ces trois groupes se rassembleraient en séance plénière pour échanger leur point de vue. Cette préparation d'intervention se termine quand j'organise les trois groupes, le plus harmonieusement possible, de telle façon que les détenteurs d'éléments identitaires, a priori similaires, soient répartis dans chacun des groupes.

Afin de prévenir les conflits, dans une certaine mesure, mon rôle de formateur reste alors à définir. Je prends le parti d'être un animateur dans une réunion avec un projet éducatif sans pouvoir en mesurer totalement les effets. Cette réunion constitue aussi un projet programmatique défini par un objectif à atteindre. Dans la monographie du projet programmatique, je décide donc de ne rien imposer en terme de contenu.

Mon rôle d'animateur se définit alors à partir de trois activités : la production, la facilitation et la régulation. La production rejoint le projet programmatique, je dois obtenir un résultat : des éléments du code du soldat. La facilitation consiste à gérer le temps de parole, à solliciter la production en demandant des explications complémentaires, en permettant les échanges. Les participants sont détenteurs du pouvoir de s'exprimer, la facilitation de l'expression doit permettre de centrer les propos sur le thème considéré et elle doit faire prendre conscience des digressions non pas en les signifiant mais en demandant d'établir des liens implicites avec le thème. La reformulation au sens empathique du terme doit me permettre la facilitation. La troisième activité, la régulation, doit prévenir les conflits entre les personnes qui, inévitablement, auront des points de vue différents. La mise en évidence de la richesse potentielle et de la diversité et doivent éclairer la régulation.

Je décide alors d'organiser mon intervention en trois phases. La première phase consistera à exposer, pendant dix minutes, une problématique du métier des armes dans une armée en pleine mutation. Cet exposé s'adressera à tous les participants. Il se terminera par une question à laquelle chaque groupe apportera une réponse : « En vous appuyant sur vos aspirations, quels sont les principes que nous pourrions donner au soldat français pour l'exercice de son métier ? » La référence au respect de la dignité humaine sera rappelée comme un impératif intangible.

La deuxième phase sera conduite dans chacun des trois groupes. Elle consistera à apporter une solution à la question.

La troisième phase rassemblera les trois groupes. Chaque groupe fera part aux deux autres des résultats de ses travaux. C'est à ce stade que je décide de fournir le code du soldat français en y apportant quelques commentaires et en opérant une comparaison avec la production des groupes.

3. 3. Une production de savoirs raisonnés.

Sans idée de classement ou de définir des catégories, la production retranscrite ci-dessous reflète la synthèse écrite du compte rendu de chaque groupe pour répondre à la question :

« En vous appuyant sur vos aspirations, quels sont les principes que nous pourrions donner au soldat français pour l'exercice de son métier ? »

Le premier groupe :

« Le principe général retenu : cela s'adresse à des volontaires dans une armée professionnelle.

- Obligation spécifique vis à vis de l'Etat.
- Obéir aux ordres des supérieurs.
- L'obéissance a des limites.
- Importance de la formation.
- Informer sur les lois et les conventions internationales.
- Que faire lorsque les ordres ne sont en conformité avec sa conscience ? Est-ce que j'obéis ou non ?
- Courage individuel.
- Les supérieurs sont autant soumis que les subordonnés.
- Quelles sont les conséquences pour un soldat en cas de refus d'un ordre ?
- Que faire pour que l'ordre ne soit pas illégal ?
- La théorie est toujours différente de la pratique ; que se passe-t-il au combat ? »

Le deuxième groupe :

« Un code du soldat pourquoi maintenant ? L'armée française est en cours de professionnalisation, il faut établir un lien entre l'armée et la nation ; l'armée ne doit pas devenir un Etat dans l'Etat.

- Disponibilité totale.
- Respect de la Constitution.
- Exclusion des extrémistes et respect des droits universels.
- Connaissances des lois.
- Maîtrise de la force.
- Le bon emploi de la force, connaissance et évaluation de la situation.
- Le problème de la mort, sur le plan éthique, donner la mort et la recevoir.
- Nécessité de la responsabilité personnelle qui engage la conscience. »

Le troisième groupe :

«

- Responsable de ses actes.
- Honnêteté morale, mettre les actes en rapport avec les paroles.
- Respect des droits de l'homme.

- Conscience d'exercer un métier particulier.
- C'est un engagement politique qui influence les décisions politiques. »

Les enseignements que je tire avec eux sont multiples. Faute de temps, j'en retiens que quelques-uns :

- Une participation accrue de chaque participant qui, librement, a donné son point de vue dans la recherche d'une solution.
- L'implication individuelle quel que soit son référentiel éducatif.
- L'engagement personnel quelle que soit sa nationalité pour définir des règles qui n'intéressent que le soldat français.
- La diversité des réponses et la pertinence au regard du code soldat.

Je leur fournis alors le code du soldat :

1. «Au service de la France, le soldat lui est entièrement dévoué, en tout temps et en tout lieu.
 2. Il accomplit sa mission avec la volonté de gagner et de vaincre, et si nécessaire au péril de sa vie.
 3. Maître de sa force, il respecte l'adversaire et veille à épargner les populations.
 4. Il obéit aux ordres, dans le respect des lois, des coutumes de la guerre et des conventions internationales.
 5. Il fait preuve d'initiative et s'adapte en toutes circonstances.
 6. Soldat professionnel, il entretient ses capacités intellectuelles et physiques et développe sa compétence et sa force morale.
 7. Membre d'une communauté solidaire et fraternelle, il agit avec honneur, franchise et loyauté.
 8. Attentif aux autres et déterminé à surmonter les difficultés, il œuvre pour la cohésion et le dynamisme de son unité.
 9. Il est ouvert sur le monde et la société, et en respecte les différences.
 10. Il s'exprime avec réserve pour ne pas porter atteinte à la neutralité des armées en matière philosophique, politique et religieuse.
- Fier de son engagement, il est, toujours et partout, un ambassadeur de son régiment¹ de l'armée de terre et de la France. »

3.4. L'émergence d'un savoir-faire pédagogique

Cette intervention se termine ainsi. Elle est terminée dans ma fonction d'animateur avec le projet programmatique, en revanche elle devient une source intarissable dans ma préoccupation de « formateur-chercheur. » Quelques enseignements parcellaires sont retenus ici.

En premier lieu, ce que les groupes ont pu fournir ne reflète pas la réalité de ce que

chaque participant a retenu de cette intervention interactive. Un participant d'un groupe a pu rejoindre un point de vue général sans y adhérer parfaitement et un autre a pu exposer un point de vue sans que le groupe ait retenu son avis. Les travaux d'Abraham Pain nous le rappellent.³⁶⁸ Cependant, sans augurer d'une formation, l'échange traduit une réalité éducative et une production de savoirs.

Aussi, est-il remarquable de constater que les éléments fournis par les participants évoquent les articles du code du soldat. Les experts en sciences humaines imputeraient cette réussite à la dynamique de groupe ; la diversité des approches a certainement favorisé cette réalisation en moins de trois heures.

Bien sûr, il aurait été intéressant de poser la question en désignant le soldat allemand : « En vous appuyant sur vos aspirations, quels sont les principes que nous pourrions donner au soldat allemand pour l'exercice de son métier » ? Cette question reste sans réponse argumentée par les groupes, mais lors de la restitution, un participant a fait remarquer que « ces principes pouvaient intéresser n'importe quel soldat » sans réaction de rejet des autres participants.

Cette expérience a bien évidemment des limites, par exemple dans le sens accordé au vocabulaire. Les Allemands ont demandé un exemplaire du code du soldat que les germanistes du programme ont traduit. Or quelques difficultés ont vu le jour dans le sens que chacun attribue aux mots. A titre d'exemple, l'article 8 du code prévoit : « Attentif aux autres et déterminé à surmonter les difficultés, il œuvre pour la cohésion et le dynamisme de son unité. » Le mot « unité » était traduit dans le sens de globalité, homogénéité, or le sens donné dans la rédaction en français peut se traduire par « troupe » mais il est plus correct de lui donner le sens « d'organisme » ou de « régiment » ; c'est-à-dire le lieu de vie du soldat professionnel.

Cette présentation ne signifie pas non plus que les pacifistes du programme se rangent naturellement dans une référence de défense armée. Mais comment comprendre leur participation active à un tel travail qui implicitement reconnaît l'existence du soldat ? Comment comprendre que des participants aux origines si diversifiées ont pu se consacrer avec autant de pertinence dans la reconstruction du code de soldat français ? Comment les militaires allemands ont pu participer à la rédaction d'un code du soldat français ?

3.5. Une appropriation du savoir dans une démarche de reconstruction

Les injonctions du code du soldat, en apparence très technique, sont définies dans le but de développer le comportement élémentaire d'un homme soumis à l'autorité. En réalité, chaque article a une portée conceptuelle, voir philosophique qui demande une réflexion pour être élevé au niveau d'un principe. L'article 4 : « Il obéit aux ordres, dans le respect des lois, des coutumes de la guerre et des conventions internationales » est apparemment en contradiction avec l'article 5 : « Il fait preuve d'initiative et s'adapte en toutes circonstances. » Comment le soldat peut-il à la fois « obéir aux ordres » et « faire preuve d'initiatives » ?

³⁶⁸ PAIN (A.). - *Education informelle, les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan, 1990 (défi formation), 256p.

Cette contradiction apparente peut s'élucider si le soldat français prend une position paradoxale.³⁶⁹

Dans une référence à la culture française et du militaire français, le pouvoir d'un chef réside dans le pouvoir de ses hommes. Dans la démocratie française, le pouvoir du Président de la République et chef des armées est donné par la Constitution. Le principe de la souveraineté est : « Gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. » Le pouvoir du chef militaire ne peut se concevoir que s'il a des hommes sur lesquels il peut l'exercer. Or, c'est donc bien l'existence de ses hommes qui fait que le chef existe. Le chef trouve bien son pouvoir à travers le pouvoir de ses hommes.

Ce syllogisme reflète une réalité puisqu'un capitaine commandant un groupe d'hommes (une compagnie, une batterie ou un escadron), appelé à d'autres fonctions, n'a plus aucune autorité sur les hommes qu'il commandait. Cette argumentation coïncide avec l'article 1 du code : « Au service de la France, le soldat lui est entièrement dévoué, en tout temps et en tout lieu. » Le soldat français n'est donc pas au service du chef mais au service de la France. Il doit obéir aux ordres de son chef mais aussi faire preuve d'initiatives pour servir la France. La France dans cette acception n'est pas une évocation au nationalisme mais représente bien la dimension universelle dans sa traduction de terre des droits de l'homme.

Cette compréhension se fonde donc sur une considération humaine et une véritable reconnaissance des différences. Cette dimension est vécue intensément par les occidentaux puisque les groupes ont traduit naturellement cette situation successivement par :

- Le premier groupe : « obéir aux ordres des supérieurs », « l'obéissance a des limites », « les supérieurs sont autant soumis que les subordonnés. »
- Le deuxième groupe : « disponibilité totale », « respect de la Constitution », « nécessité de la responsabilité personnelle qui engage la conscience. »
- Le troisième groupe : « responsable de ses actes », « c'est un engagement politique qui influence les décisions politiques. »

Ainsi, nous pouvons observer que l'action de formation a favorisé l'expression de l'expérience vécue de chacun des participants. Cette action de formation constitue alors un savoir-faire pédagogique qui vise, non pas à imposer des savoirs acquis, mais à valoriser la reconstruction de savoirs en considérant les savoirs individuels comme le fruit de l'expérience individuelle.

Dans notre action de formation, nous pouvons remarquer que la présence de religieux avec des laïcs a été une source d'échanges dans une acceptation des différences.

Enfin, la neutralité philosophique a pu être observée entre les participants malgré leur divergence, a priori, dès lors qu'ils s'identifient comme des objecteurs de consciences ou

³⁶⁹ BAREL (Y.). – *le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*. Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 1989, 332 p.

des militaires par exemple.

Dans notre action de formation, le formateur s'est effacé devant l'activité d'apprentissage des participants en prise avec la réalité. Cette réalité était fournie par leur questionnement relatif à l'exercice du métier de soldat avec l'élaboration d'un code de comportement. A aucun moment, le formateur n'est intervenu d'une manière formelle. Il ne s'est donc pas trouvé en situation frontale avec les participants. Au contraire, il a pu valoriser leur participation et leur réflexion par la mise en évidence de l'analogie entre leur production et le code du soldat en vigueur.

L'action de formation, décrite dans le cadre de l'O.F.A.J., présente des critères identifiés dans la méthode de Pestalozzi. La neutralité culturelle a été préservée par l'absence d'intrusion du formateur dans l'élaboration des réponses des participants en prise avec la réalité des interventions du soldat français. Ainsi, chaque participant a pu formuler son propre avis qui constitue une expression de son expérience vécue. L'hétérogénéité a fourni un contexte favorable à l'élargissement de l'état culturel originel de chacun. Cette action de formation a abouti à la présentation de critères raisonnés tant dans leur contenu que dans l'usage qui pourrait en être fait. En effet, les deux nationalités représentées ont validé ce qui pouvait éclairer le soldat français dans l'exercice de son métier.

La non-implication témoigne d'une volonté de préserver l'expression de l'expérience vécue de chaque participant. Son intervention s'est donc réduite à faciliter l'acquisition par chaque participant d'un certain degré de liberté dans le jugement individuel.

Les trois aspects de la méthode de Pestalozzi ont été pratiqués. En partant de l'état culturel originel, les participants ont atteint ce stade de la production raisonnée.

Cependant, cette action de formation ne rend pas compte d'une réalité de l'évolution de chaque participant et de dire s'ils ont élargi leur capacité de raison. Elle n'a pas permis, non plus, d'identifier l'acte pédagogique qui, nous l'avons vu, doit être individualisé. Il en résulte une spéculation relative à l'impact de cette action. Pour certains, le moment éducatif a émergé et a favorisé l'élargissement de l'état culturel. D'autres restent campés sur leur position en maîtrisant le discours sans que l'expérience vécue ait pu faire son effet. Cependant, la production raisonnée montre une certaine maturité de jugement des participants. Enfin, ces dernières observations présentées comme des limites mettent en évidence l'impossibilité par ailleurs de massifier la formation en termes d'apprentissage à la raison.

A cet égard, l'action de formation conduite au sein de l'O.F.A.J. corrobore cette approche puisque les participants ont reconstruit « le code du soldat » par eux-mêmes. Mais, la retenue pour ne pas livrer « le code du soldat » d'emblée, s'impose au formateur comme une contrainte et constitue un véritable exercice de mise en cohérence de ses intentions avec son action en matière de formation.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons constater la pertinence d'un corps d'armée européen au service de la paix dans la mesure où le contexte national et international présentent des dispositions propices à son développement. Cette situation favorable est largement exploitée par le couple franco-allemand qui, mettant à profit les fruits d'une longue expérience, œuvre pour le développement de la paix. Les influences politiques,

économiques et sociales pour autant qu'elles soient déterminantes n'apparaissent cependant pas suffisantes. Les structures du corps d'armée européen et les commandements décentralisés montrent les limites actuelles du passage du statut de soldat d'une armée nationale au statut du soldat de la paix. Cependant les effets de l'expérience, ancré dans l'espace (*Erfahren*), sont à l'œuvre par la seule existence de cet organisme et plus particulièrement dans la brigade franco-allemande. Indubitablement, avec le temps, les soldats affectés dans cette grande unité militaire construisent de nouveaux savoirs qui résultent de l'expérience vécue (*Erlebnis*). Or, dans une démarche paradoxale, l'ensemble des soldats pourrait bénéficier de cette évolution par la formation pour leur permettre de passer de l'état de sentiment d'appartenance à celui d'une pratique de raison. La démarche pédagogique nécessite malgré tout des attentions particulières pour favoriser l'émancipation d'un esprit national ou égocentrique vers l'universel. Dans cette perspective, les expériences pédagogiques organisées au sein de l'O.F.A.J. devraient s'intensifier dans les principes. Ainsi, la reconstruction de savoir par les soldats eux-mêmes serait effective car incorporée sans être imposée. Cette démarche favorise alors l'œuvre de la *Bildung* et elle répond ainsi au primat de la morale comme droit sur la politique en tant que technique, éclairée par la notion forte du respect de la dignité humaine qui est fondamentale dans les **Constitutions nationales**.

Conclusion

Etablir des fondements pour la formation d'un soldat de la paix, c'est postulé son existence et en définir les fonctions. Ainsi, le soldat de la paix devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières confirme l'inadéquation de toutes planifications d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Pour le soldat, il en résulte un changement de statut. Le soldat de la paix n'est plus le soldat de sa nation, il devient le soldat considéré comme neutre et impartial sur le plan politique, philosophique et religieux. Or, cette position implique, pour le soldat, la disparition de la notion de Nation comme refuge identitaire. Cette situation est pour le moins paradoxale, car le soldat de la paix évoluerait au service d'un Etat qui est chargé de gouverner une nation sans que ce soit une référence identitaire pour lui.

Nous sommes là devant des observations communes à celles d'Habermas.³⁷⁰ Selon

lui : « à l'avenir, il s'agira précisément de savoir si nous en restons au statu quo d'une Europe intégrée par le biais du marché ou si nous souhaitons nous diriger vers une démocratie européenne. »³⁷¹ Habermas rejoint donc Touraine qui affirme que la renaissance des convictions démocratiques passe par l'avènement d'une démocratie culturelle.³⁷²

Selon Habermas, le degré d'adhésion à la démocratie post-nationale se traduit par quatre positions : les eurosceptiques, les europhiles, les eurofédéralistes, les partisans d'une réglementation politique à l'échelle de la planète (*Global Governance*). Puis, il pose deux questions particulières : « les communautés politiques constituent-elles une identité collective au-delà des frontières d'une nation, et sont-elles de ce fait capables de satisfaire aux conditions de légitimité d'une démocratie post-nationale ? »³⁷³ A ces questions, il affirme que si l'on répond négativement, l'Etat fédéral européen n'est guère réalisable. Et toute visée plus ambitieuse serait du même coup privée de fondement. Ces observations pourraient être une entrave à la conception du soldat de la paix. Il n'en est rien car, si l'on cantonne le soldat de la paix dans une référence identitaire européenne, nous pouvons en déduire aisément qu'à terme le « nationalisme européen » serait le refuge communautaire du soldat. Or, les références du soldat de la paix s'inscrivent bien dans une dimension universelle mais aussi perpétuelle de la paix comme Kant a pu la décrire.³⁷⁴

Aux trois articles définitifs (un système républicain, une alliance des peuples, un droit cosmopolitique) Kant ajoute dans les suppléments et appendices de son projet que l'Histoire favorise la paix car la guerre apparaît progressivement intolérable aux individus. Il défend aussi l'idée d'une « citoyenneté mondiale » puisqu'un individu possède des droits indépendamment de son appartenance à tel ou tel Etat.

Nous retrouvons donc ici les deux dimensions de l'expérience qui sous-tendent la formation par la production d'effets éducatifs : le temps et l'espace. Or, comme nous l'avons vu, si l'expérience vécue s'inscrit dans la dimension du temps sans que le formateur n'ait une influence directe, la dimension de l'espace est du ressort du formateur devrait pouvoir favoriser l'émergence du soldat de la paix par la mise en pratique de démarches pédagogiques telles que celles de l'O.F.A.J..

³⁷⁰ HABERMAS (J.). – *Après l'Etat - Nation, une nouvelle constellation politique*, Paris, Fayard, 2000, 157 p.

³⁷¹ id. p. 33.

³⁷² « les fondements de la démocratie », *Revue Sciences Humaines*, n° 81, mars 1998, p. 32.

³⁷³ HABERMAS (J.). op. cit. p. 91.

³⁷⁴ DEKENS (O.), op. cit. 128 p.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude a été organisée autour de la question centrale : **Comment peut se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?**

Cette question est apparue après avoir constaté qu'aujourd'hui, et précisément en Europe, le rôle d'une armée nationale déborde la sauvegarde des seuls systèmes nationaux. Les Etats-Nations engagent leurs soldats dans des opérations de maintien de la paix au-delà de leurs frontières et aux côtés d'autres armées. Des armées nationales sont regroupées dans des structures internationales, éphémères, sous le mandat de l'O.N.U.. Certaines armées sont intégrées aussi dans des organismes supranationaux tels que l'Eurocorps. Cependant, des obstacles subsistent. Ils se traduisent, pour l'Eurocorps par exemple, dans l'incapacité pour son Etat-major, stationné à Strasbourg, de pouvoir influencer ses propres structures internes qui demeurent sous commandement national.

Aussi, dans la mesure où la causalité nationale n'est plus qu'un des facteurs de l'engagement opérationnel du soldat, la formation ne peut échapper à cette évolution. Si l'aspect technique ne pose pas d'obstacles majeurs à une formation internationale, il en va tout autrement de la légitimité que les soldats peuvent donner à leur propre action militaire dès lors que leur armée se donne comme projet de défendre les intérêts et les valeurs portées par leur nation puisque leur système culturel peut être spécifique et singulier.

Pour éclairer cette étude nous avons emprunté **le concept d'identité de H. Erikson repris par Hannoun.**³⁷⁵ Il précise que l'identité se détermine comme un système de

sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître. Il précise qu'une telle définition suppose trois attributs de l'identité :

- Elle est un sentiment et une représentation d'unicité. Par-delà tout ce qui me fait semblable à tout être humain issu de ma civilisation et de ma culture, j'ai le sentiment et la conscience d'être porteur de certains attributs qui font de moi un spécimen unique et irremplaçable en tant qu'ils me font moi. Il n'existe, en ce sens, aucun autre humain qui puisse prétendre être moi.
- Elle est un sentiment et une représentation d'unité. Au plan individuel, j'ai le sentiment et la conscience de ce que, par delà la diversité de mes comportements selon les situations que je vis, par-delà les rôles divers que je suis amené à jouer, c'est toujours le même moi qui agit, qui pense, qui frémit, quel que soit l'interlocuteur ; un moi que je sens - ou que je crois - identique malgré ses masques de consommateur, d'enseignant ou d'automobiliste. Le sentiment et la représentation de mon unité sont ceux d'une permanence essentielle reconnue ou tout au moins affirmée par delà la variance de mes visages.
- Elle est un sentiment et une représentation de continuité avec son passé. Affirmer mon identité, c'est me vivre comme la résultante de faits qui - même si je n'en maîtrise pas totalement la portée - font mon être présent. Je ne suis pas un orphelin du temps. Je suis un fils de mon passé. Je ne suis pas un état mais un résultat, non une essence figée mais une existence renouvelée. Mon être est en continuité avec ce dont il précède.

Ces attributs - unicité, unité, continuité - marquent alors l'impossible assimilation d'un individu dans une autre culture sans son aliénation complète ou le rejet qui est une source de conflit. Dans cette référence, chaque soldat est unique, représente une totalité tout en s'inscrivant dans une filiation historique. Porteur d'attributs culturels, il est prédéterminé par le passé de ses ancêtres qu'il renouvelle dans son existence. L'identité individuelle est donc une construction personnelle. L'étude sociologique de plusieurs identités individuelles produit alors une identité collective qui est ainsi une construction théorique.

La préservation de l'identité individuelle apparaît donc inaltérable si l'on veut s'inscrire dans le respect de la dignité humaine. Elle prend du relief au cœur de notre question centrale, instrumentée dans **le champ de la formation** qu'il a été nécessaire de préciser.

La formation technique, qui fait appel à une acquisition gestuelle, ne présente pas d'intérêt pour cette recherche dans la mesure où l'origine culturelle n'a que peu d'influence dans ce domaine. Ce volet de la formation militaire appartient au domaine de l'instruction. En revanche, la formation du soldat dans l'utilisation de ses techniques est d'une autre nature. En effet, le mobile d'intervention du soldat réside plus dans un projet de sauvegarde de la nature humaine que dans la causalité nationale, qui demeure cependant la source de son identité culturelle. C'est précisément cet aspect éducatif de la formation qui a constitué le centre d'intérêt de cette recherche.

³⁷⁵ HANNOUN (H.). – « L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration », Revue *Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

En conséquence, tout en respectant les éléments identitaires du soldat de la paix, sa formation devrait se concevoir dans le développement de l'aptitude à se déterminer par lui-même afin qu'il réalise des actions empruntées d'éthique.

A l'évidence, la formation traditionnelle, déterministe, ne prédispose pas particulièrement au développement de la prise d'initiatives nécessaires à l'exercice de cette fonction. La comparaison entre des éléments culturels différents, et ils le sont inévitablement dès lors que le soldat de la paix intervient à l'extérieur de son système national, s'inscrit dans une démarche positiviste. Nous tenons ces enseignements des effets l'éducation comparée.³⁷⁶ La mise en évidence des différences culturelles présente des situations particulières :

- Cette activité inhibe l'une des parties. Celle-ci se range dans le système culturel de l'autre, ce qui a pour conséquence de constater sa disparition par aliénation ; l'autre partie devient dominatrice,
- Cette activité contribue à renforcer son propre référentiel et elle marque l'impossibilité de concilier les deux protagonistes, ce qui cantonne chacune des parties dans leurs spécificités et développe le sectarisme.

Cependant, la connaissance de son propre référentiel, dans sa dimension conceptuelle, apparaît à la fois élémentaire et essentielle : il inspire les actions et les comportements. Il en va de même de la connaissance du référentiel de l'autre partie. Au lieu de considérer les éléments culturels de l'un et de l'autre comme des différences, il est possible de les considérer comme une diversité qui contribuerait à viser l'horizon d'une humanité. Ainsi, **l'hypothèse principale** a été formulée ainsi : **une tension entre les différences culturelles n'interdirait pas la formation d'un soldat de la paix si les formateurs favorisaient, chez chaque soldat, l'émergence d'une conscience raisonnée de ses actes, inspirée et éclairée par le respect de la dignité humaine.**

Cette architecture conceptuelle a donc permis **d'observer deux systèmes culturels, celui de la France et celui de l'Allemagne** en posant **une première hypothèse secondaire que les structures des Etats répondent à des besoins sociaux qui traduisent une référence culturelle identifiable et particulière.** En effet, nous pouvons remarquer que le contexte général des deux armées, l'armée française et la *Bundeswehr*, se caractérise par des conceptions, des structures et des organisations différentes. Installé dans un continuum, chaque pays entretient des relations humaines qui lui sont propres. Deux systèmes culturels sont donc en présence, et, bien qu'éclairées par la défense du respect de la dignité humaine, la France et l'Allemagne apparaissent cependant différentes et, parfois, opposées. Cette opposition à travers le temps s'est concrétisé par des affrontements guerriers pour défendre un idéal circonscrit à leur type de représentation du monde.

Le système français est attiré par la promotion de la dignité humaine celui de l'Allemagne aussi. Cependant l'organisation socio-politique exprime une approche culturelle de deux conceptions de la Nation. Les organismes institutionnels spécifiques à

³⁷⁶ GROUX (D.) et PORCHER (L.)- *L'éducation comparée*. Paris, Nathan, 1997, 152 p.

chaque pays abordent l'intégration de leurs ressortissants en relative cohérence avec leur conception de la relation de l'Homme avec son environnement. Il en résulte un rapport des armées avec leur nation, quasiment charnel, pour défendre les intérêts nationaux.

Le système de la France tente de se fixer un idéal de l'être humain quels que soient ses origines, son éducation et les éléments culturels qui peuvent le définir. Considéré comme une valeur absolue à défendre, l'Homme se pose au centre des préoccupations des institutions. L'approche culturelle est alors paradoxale et elle rend complexe la maîtrise des relations humaines dans la considération de la singularité de l'individu. La communauté humaine est alors une société ouverte qui tend vers l'universelle.

La volonté de vivre ensemble et l'adhésion à ce principe de société se traduisent par la notion du contrat. Les tentatives de rationalisation mécanique dans le domaine de l'humain deviennent incohérentes avec cette approche. Par ailleurs, la centralisation des décisions est un non-sens au regard de la référence conceptuelle fondée sur la responsabilité individuelle. L'histoire nous montre d'ailleurs que chacune des fractures socio-politique correspond à un excès de rationalisation et de mécanisme dans les relations au détriment de la préservation de l'idéal.

Le système défini en tant que peuple ou communauté considère, quant à lui, l'idéal humain comme une sorte de pureté de la filiation et de l'héritage génétique. L'identité collective est dominante et c'est celle-ci qui prévaut. Les repères culturels sont construits et ils se concrétisent par une approche réaliste. L'une des conséquences de l'application de cette approche culturelle vise à l'exclusion. L'approche clanique et ethnique de ce système culturel éliminent toutes les possibilités de coopération en dehors de toutes dominations et soumissions. Ce système organiciste récuse le contrat individuel.

La notion de progrès se concrétise dans le domaine économique et financier. Dans l'activité professionnelle, la socialisation est très forte. La culture d'entreprise et la formation technique sont confondues. L'esprit de l'entreprise se développe chez les personnels par contamination avec une référence au positivisme puisqu'il est localisé. La géographie physique, dans la définition des *länder*, est un des critères qui facilite les repères du positionnement culturel. Cependant tous les habitants de cet espace, défini et fermé, ne sont considérés d'une même culture que par filiation. L'individualisme prend une dimension collective avec une forte inclination pour les symboles. Le système fédéraliste exprime alors des principes d'union et d'alliance de groupe au détriment de l'activité individuelle.

Les organisations sociales, politiques, économique et d'éducation contribuent à pérenniser ces deux systèmes. Cependant, la dichotomie n'est pas aussi rigoureuse dans son application et des interpénétrations sont réelles dans la mise en oeuvre des deux systèmes. Après la Deuxième guerre mondiale avec une influence internationale limitée et contrôlée, et donc dans une démarche coercitive, la mise sous tutelle de l'Allemagne a fait évoluer les mentalités pour sortir du nazisme, qui est l'expression concrète d'un système culturel d'exclusion et, plus encore, d'extermination.

L'environnement culturel de chaque pays, héritage des Lumières pour l'un et du Romantisme pour l'autre, constitue donc le fond de tableau des systèmes de défense spécifiques, en particulier de l'armée française et de la *Bundeswehr*. Tandis que les

politiques respectives cherchent à promouvoir la paix, les systèmes culturels demeurent différents, et, les institutions de chaque pays cherchent à préserver et à promouvoir leur système culturel ce qui tend à reproduire leur différence.

La différence de ces deux systèmes culturels devrait imposer des systèmes de défense non moins différents. C'est le cas, dans la mesure où les armées sont sous commandement national. Chaque armée est donc organisée pour défendre un système politique et une organisation sociale. Néanmoins, nous avons observé l'influence des instances internationales. Elles invitent les armées à s'inscrire dans une référence qui transcende les cultures nationales. Ancrée dans les Droits de l'homme, orientée vers les actions humanitaires, cette référence culturelle internationale vient en tension avec le système national (identité individuelle pour la France et identité d'un « être collectif » pour l'Allemagne) dès lors que celui-ci ne s'inscrit pas pratiquement et concrètement dans la première.

Le concept d'identité – unité, unicité, continuité – rend impossible la préservation identitaire des soldats d'une nation qui se trouvent en tension entre deux référentiels culturels auxquels s'ajoute le référentiel culturel de l'autre nation, alliée. Ainsi, **la question centrale de cette recherche** trouve son fondement ici : **Comment peut se concevoir la formation d'un soldat de la paix s'inscrivant dans une double référence culturelle, nationale d'une part et transnationale d'autre part ?**

Eclairé par notre **deuxième hypothèse secondaire – en favorisant l'instinct grégaire des individus, les organisations sociales favorisent l'agrégation des identités individuelles en identités collectives** – notre questionnement a été prolongé pour envisager la perspective de la construction d'une défense européenne. Orientée par notre hypothèse principale – une tension entre les différences culturelles n'interdirait pas la formation d'un soldat de la paix si les formateurs favorisaient, chez chaque soldat, l'émergence d'une conscience raisonnée de ses actes, inspirée et éclairée par le respect de la dignité humaine – on a pu observer l'influence des deux systèmes culturels sur chacune des armées et les conditions conceptuelles qui inspireraient les fondements de la formation d'un soldat de la paix.

Chaque nation possède ses références culturelles qui, élevées au rang d'une identité collective, devient à la fois, la référence de l'armée et un intérêt majeur à défendre. Or, nous pouvons définir une théorie par la mise en dynamique des deux conceptions qui inspirent traditionnellement les deux systèmes culturels. En effet, chacune des conceptions éclaire une organisation sociale au regard de la considération portée à la nature humaine. L'une d'elle, celle de la *Bundeswehr*, repose sur l'idée que les soldats doivent se conformer à une organisation prédéterminée qui se définit dans une identité collective. L'intégration est un conditionnement valorisé par une connaissance historique et traditionnelle. L'autre, celle de la France, avance l'idée sur la nécessité de construire le tissu social à partir de la volonté des soldats qui devraient pouvoir apprécier les situations toujours imprévisibles.

Mais, la confusion est entretenue par les théoriciens si on les considère isolément. La théorie de Clausewitz considère, en effet, une contractualisation possible dans le « savoir-faire pratique » du métier dans la mesure où les raisons d'intervention sont dictées par le politique pour atteindre ses fins. Le but est la guerre totale et

l'anéantissement de l'ennemi. Le soldat défend la politique du moment. Lyautey, quant à lui, développe une autre conception qui valorise la responsabilité individuelle en accordant au soldat une fonction d'éducation qui prévaut sur une fonction de guerre. La contractualisation est alors de l'ordre de la morale.

Dans cette perspective, chaque nation forme ses soldats au vu de leurs intérêts. Cependant, l'influence culturelle de chacun des deux systèmes sur la formation militaire demeure ambivalente. Si les structures matérielles et techniques relatives à la formation concrétisent les approches conceptuelles nationales dans chaque armée, les pratiques pédagogiques sont plus diffuses et entremêlées. Ainsi, l'application du concept d'identité individuelle à une organisation sociale développe-t-elle le corporatisme.

C'est pourquoi, il est possible d'attribuer des fonctions différentes à chacune des conceptions qui inspire les deux systèmes culturels. La contractualisation, critère d'une conception rationaliste, peut constituer l'assise d'une organisation sociale mais elle ne peut prétendre servir de fondement à la formation individuelle du soldat de la paix. En même temps, si la formation de la personne qui repose sur la *Bildung* érigée en organisation sociale développe le corporatisme et le sectarisme, elle est néanmoins considérée d'abord comme un processus de formation intériorisée de chaque soldat.

De ce point de vue, les conceptions de Fichte et de Renan ne s'opposent pas, elles se complètent par leur diversité. Elles ne devraient pas être considérées comme des conceptions d'une organisation sociale d'une nation mais elles s'inscrivent dans le champ de la formation pour l'une et dans le fonctionnement social pour l'autre. Ces deux attributions peuvent être admises dès lors que l'on introduit le respect de la dignité humaine comme élément de médiation dans l'usage qui peut être fait des deux conceptions. En formation, le respect de la dignité humaine consiste à respecter la construction identitaire de chaque individu qui est unique, qui constitue une unité et qui se développe dans une continuité. Il en résulte que dans une organisation sociale, le respect de la dignité humaine repose sur la reconnaissance des identités individuelles dans une acceptation de vivre ensemble. Ainsi, nous avons démontré que la formation est le fruit d'une expérience qui est une alchimie entre une forme d'expérimentation (*Erfahren*) qui se rapporte à l'espace, et l'expérience vécue (*Erlebnis*) qui est produite par le temps.

Ainsi, le soldat de la paix devra faire appel à la raison dans la pratique de son métier et dans la mise en œuvre des armes. Mais, en amont de cette pratique, le soldat de la paix devra faire appel à une raison théorique relative à l'exercice de son métier qui viendra éclairer la pratique de son métier. Au vu du concept d'identité – unité, unicité, continuité – cette raison ne peut être une rupture avec son identité originelle, mais elle est un élargissement de son état culturel qui lui facilitera l'acceptation des différences. Elle devra aussi lui permettre de favoriser l'acceptation des différences par les belligérants entre lesquels le soldat de la paix devra s'interposer.

C'est précisément ce passage de l'état culturel originel à un état culturel élargi qui constitue l'acte pédagogique de la formation du soldat de la paix. Il ne peut se réaliser sans les fondements de l'éducation des soldats de la paix. Pour les aborder, nous avons posé **une troisième hypothèse secondaire qui postule l'introduction d'un impératif en tant qu'élément de médiation d'une démarche comparative favorise l'accès à**

l'autonomie et préserve l'identité individuelle.

Cette observation permet de définir le soldat de la paix, qu'il soit allemand ou français. Le sens à donner à son engagement n'est plus, dans ce cas, la défense de sa propre nation mais celui du respect de la dignité humaine qui inspire son action. Infliger une destruction et atteindre ainsi la dignité humaine ne peut donc se réaliser que pour faire pièce à la violence qui, elle-même, serait installée dans le processus d'une atteinte à la dignité humaine. Cette dignité humaine n'étant pas une autre mais unique. Portée dans chacun des êtres humains singuliers, elle se définit alors dans une dimension universelle. L'emploi de la force devra donc faire appel à la raison et dépasser les sentiments, en particulier ceux d'une appartenance communautaire.

Dans cet entre deux, il s'agit de partir d'une situation naturelle, restreinte et circonscrite pour atteindre une dimension supranationale, voire universelle c'est-à-dire : Faciliter l'élargissement de l'état culturel qui caractérise l'identité individuelle du soldat de la paix. Considéré à tort comme une rupture, ce passage ne peut donc pas être le résultat d'une intervention extérieure mais il ne peut, non plus, s'opérer sans elle.

L'espace et le but de l'acte pédagogique ont été définis comme un passage des sentiments vers la raison. Ainsi, le soldat de la paix devrait maîtriser les effets de son action, pouvant aller jusqu'à la destruction, par la graduation mesurée de ses interventions. Cela réclame une pratique de la médiation entre la situation qu'il peut observer comme dérégulée, mais dans une évolution permanente, et l'idée qu'il se fait, individuellement, de la situation rétablie. Ce réajustement permanent de l'application des savoirs aux contingences des situations toujours particulières confirme l'inadéquation de toutes planifications d'actions préétablies.

Il en résulte que le soldat de la paix devrait pouvoir réinterpréter des savoirs explicites et implicites jusqu'à pouvoir produire des savoirs expérimentés pouvant infirmer les précédents. Ceci impose, pour la formation, de développer chez chacun des soldats de la paix la faculté de comparer des situations et de lui faciliter une prise de position sensée dès lors qu'elle est éclairée par le refus de soumettre les hommes à une volonté aliénante.

Cette production de savoirs pédagogiques repose sur un savoir-faire pédagogique pratiquée dans l'expérience que Pestalozzi a conduit à Stans. Cette démarche profondément humaniste répond au fondement du soldat de la paix qui, dans ses attitudes, dépassent tous les clivages culturels. Pestalozzi met en évidence un mouvement entre le cœur, la main et la tête. Ce mouvement traduit la nécessité de partir d'une situation naturelle et d'ordre communautaire (le cœur) pour être capable de faire appel à la raison (la tête) après une intervention pédagogique, (la main). Cette méthode implique des précautions telles que la neutralité du formateur, la pratique d'une fonction de facilitation en formation et la mise en œuvre d'une méthode raisonnée.

Mais plus qu'une méthode, la démarche de Pestalozzi est un savoir théorique dont l'utilisation vise à faciliter l'expression de l'expérience vécue de chaque soldat de la paix afin d'élargir son état culturel.

Ainsi, l'obstacle à résoudre réside dans la nature de l'expérience qui produit des savoirs. Cette production ne peut s'inscrire dans une expérience de type mécanique ou

dans la reproduction de savoirs. La formation est alors du ressort du soldat de la paix lui-même dans un statut d'apprenant. Cette formation articule donc trois processus – l'instruction, la modélisation et l'éducation – qui résultent de l'articulation de trois points d'appui : le formateur, l'apprenant, l'environnement. La tension entre ces trois processus, garantie par le formateur, constitue la formation. Cependant, l'intention du formateur peut se traduire par une normalisation contre laquelle il doit s'opposer dans ses pratiques.

La valorisation de l'expérience vécue par le formateur réside alors dans l'utilisation de la « comparaison sensée » en tant que savoir-faire pédagogique. Le formateur facilite l'intégration du savoir du soldat de la paix, théorique ou pratique, puis il montre que celui-ci accueille aussi d'autres savoirs qui sont opposés en apparence alors que sont des éléments constitutifs donc complémentaires. Cet espace théorique plus large sert d'élément de médiation non pas pour amputer le savoir originel mais pour l'élargir. La production de cette réflexion pose la question des processus de socialisation et de la mise en œuvre des procédures. Les démarches pédagogiques de l'O.F.A.J. constituent un modèle qui pourrait mettre le corps d'armée européen au service de la paix en s'appuyant sur les enseignements que procure le fonctionnement social de la brigade franco-allemande.

C'est ce que nous avons analysé après l'observation participante dans le programme de l'O.F.A.J.. L'expérience de formation a mis en évidence une production de savoirs inhérents à un savoir-faire pédagogique expérimental. L'approche partisane de chaque participant, reflet d'un état culturel singulier, a été dépassée par l'introduction d'un élément de médiation : le respect de la dignité humaine. En accédant à un certain degré de raison, ils ont pu reconstruire des règles de comportement du soldat que l'armée de terre enseigne à ses soldats. Nous pouvons convenir que les savoirs acquis, inscrits dans la mémoire collective, sont en réalité à reconstruire pour une prise de conscience de leur réalité sociale.

Le modèle de formation présenté trouve nécessairement des limites. L'une d'elle réside probablement dans le choix que le soldat de la paix et le formateur dans l'action ont à faire entre la nécessité et l'essentiel. A cette dimension de l'espace Kant ajoute la dimension du temps pour que la *Bildung* fasse son œuvre. La médiation par le respect de la dignité humaine appelle alors la raison pour atténuer les passions sans jamais pouvoir atteindre la perfection idéale dans l'adéquation entre l'action et l'intention.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages méthodologiques

ARNAUD (Y. St.) coll. dir. – *Connaître par l'action*, Presses de l'Université de Montréal, 1992.

AVANZINI (G.). – *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976, 193 p.

BARDIN (L.). – *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F., 1977, 288 p.

BEAUD (M.). – *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte, 1994, 175 p. *Etudes doctorales en sciences de l'éducation, pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*, sous la direction de G. Le Bouedec, et A. de la Garanderie, Paris, l'Harmattan, collection Défi Formation, 1993, 164 p.

BLANCHET (A.) et GOTMAN (A.). – *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, 1992.

BOUDON (R.). – *Les méthodes en sociologie*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1991, 9^e éd., 126 p.

FERREOL (G.) et DEUBEL (P.). – *Méthodologie des sciences sociales*, Armand Colin,

1993. *L'éducation comparée*, In *La revue française de pédagogie*, I.N.R.P., n° 121, octobre – novembre - décembre 1997.
- GROUX (D.) et PORCHER (L.). – *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997, 152 p.
- GRAWITZ (M.). – *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 8^{ème} édition, 1140 p.
- HESS (R.). – *Des Sciences de l'Éducation*, Paris, Economica, col. Anthropos, 1997.
- HOUSSAYE (J.), SOËTARD(M.), HAMELINE (D.), FABRE (M.). – *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F. éditeur, 2001, 126 p.
- KAISER (A.). – *L'entretien focalisé*, conférence au La.R.E.F. en 1992 *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, sous la direction de Dominique GROUX et Nicole TUTIAUX-GUILLON, Paris, l'Harmattan, 2000, 373 p. *La querelle des méthodes*, in la revue *sciences humaines* n° 35 janvier 1994, pp. 14 à 35. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, A. Trognon, Paris, Dunod, 1987, 195 p.
- MATALON (B.). – *Décrire, expliquer, prévoir, démarches expérimentales et terrain*, Armand Colin, 1988.
- MIALARET (G.). – *Les sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1993, 6^{ème} édition corrigée, 128 p.
- MUCCHIELLI (A.). – *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin/Masson, 1996.
- MUCCHIELLI (R.). – *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, E.S.F., 1991, 7^{ème} édition.
- PINEAU (G.) et LE GRAND (J.L.). – *Les histoires de vie*, P.U.F., 1993.
- PLAISANCE (E.) et VERGNAUD (G.). – *Les sciences de l'éducation*, La Découverte, col. Repères, Paris, 1999, 133 p.
- QUIVY (R.) et VAN CAMENHOUDT (L.). – *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 1988.
- TESSIER (G.). – *Pratiques de recherches en sciences de l'éducation*, Rennes, Les P.U.R., 1993, 155 p.
- SINGLY (F. de). – *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, 1992, 128 p.
- VAN DAELE (H.) – *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.

Ouvrages relatifs aux armées

- Armées d'aujourd'hui*, (collection), édition Service information et relations publiques des armées, parution mensuelle.
- BARDIN. – *Dictionnaire de l'armée de terre ou recherches historiques sur l'art et les usages militaires des anciens et des modernes*, Paris, 1851, 4 tomes.
- Cahiers de Mars (les)*, (collection), édité par l'association des Anciens et amis des Ecoles Supérieures de guerre et du collège interarmées de Défense, parution

trimestrielle.

Commerce international des armes, une réflexion éthique (le), document du conseil pontifical *justice et paix*, présentation par monseigneur DUBOST, évêque aux armées françaises, Paris, CERF, 1994, 36 p.

Concept d'emploi des forces, Etat Major des Armées françaises, S.I.R.P.A., 1997, 61 p., disponible : www.defense.gouv.fr/cema

Concept de l'Innere Führung (le), conférence donnée par Kapitän zur see, Jürgen Oelrich, Zentrum Innere Führung, Koblenz, September 1992.

Défense Nationale, (collection de 1989 à 1999), études politiques, stratégiques, militaires, économiques, scientifiques, parution mensuelle, site : <http://www.Worldnet.fr/#cednrevu>

DUBOST (M.), Evêque aux armées françaises. – *Ministre de la paix, regards chrétiens sur la guerre et l'armée*, Paris, Les éditions du Cerf, 1995, 138 p.

FLORIAN (H.). – *Military pedagogy – an International Survey, Studies for Military Pedagogy, Military Science and Security Policy*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002, 269 p.

« *Heeresunteroffizierschule II* », Schulfilm, 1998.

KLEIN (P.). – *La nation et le sentiment national en Allemagne*, Conférence donnée dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la jeunesse en 1997, suite à une étude publiée par Stephan Spangenberg et Paul Klein sous le titre « *Heimat und Verteidigung* » (La Patrie et la Défense), SOWI Arbeitspapier nr. 102, Strausberg, 1997.

KLEIN (P.). – *Vers des armées post – nationales ? Das Ende der Nationalarmee ?*, Strausberg, SOWI, 1997, Arbeitspaper Nr 101.

KLEIN (P.). – *La Bundeswehr, une armée pas comme les autres*, texte présenté lors du séminaire franco-allemand *les cultures militaires de la France et de l'Allemagne et le formation des citoyens dans le contexte d'un projet européen*, Berlin, 6 – 12 avril 1997.

Laïcité et pratique religieuse dans la vie militaire au service de l'Etat, Ecole d'Application de l'Infanterie, Montpellier, actes du séminaires du 28 et 29 mai 2001.

Livre blanc 1994, livre blanc sur la sécurité de la République fédérale d'Allemagne et la situation et l'avenir de la Bundeswehr, éd. par le Ministère fédéral de la défense au nom du gouvernement, distribué par *Streikräfteamt Am Wiesenpfad 49, 53340 Meckenheim, Presse – und Informationamt der Bundesregierung, Welckstrasse 11, 53105 Bonn*, 1994.

Livre blanc sur la défense 1994, « documents » dirigé par J.C.Zylberstein, Paris, édition 10/18, 1994, 261 p.

L'exercice du commandement, directives pour un leadership moderne dans les forces armées, Etat-major général de l'armée belge, 1988, 62 p.

L'exercice du métier des armes : fondements et principes, Etat-major de l'armée de terre française, préface du général d'armées Mercier, Chef d'Etat-major de l'armée de terre, Paris, janvier 1999, 34 p.

LYAUTEY. – *Du rôle social de l'officier*, éd. De l'armée en 1916, PLON, 1935, 111 p.

Manuel de pédagogie militaire, document interne à l'armée de terre, réimpression 1985.

Objectif doctrine, (collection), Commandement de la Doctrine et de l'Enseignement Supérieur de l'Armée de terre (C.D.E.S.), parution mensuelle depuis janvier 1999.

Politique de défense et mondialisation, 7^{ème} rencontre parlementaires, *Paix et défense*, acte du colloque 2000.

Renforcer le lien entre la Nation et son armée, par le député Bernard Grasset, Assemblée Nationale, Commission de la défense Nationale et des forces Armées, rapport d'information n° 1384, 10 février 1999.

ROGERS (D.). – *Les stratégies militaires appliquées aux affaires, les leçons des grands chefs de guerre de l'histoire*, traduit de l'américain par Elisabeth Kern, Paris, First, 1988, 313 p.

STEIGER (R.). – *Pour une conduite humaine, suggestions pour les chefs civils et militaires*, manuel d'instruction de l'Armée suisse, traduit de l'allemand par J.P. Flückiger, Berne, Huber, 1991, 145 p.

Système d'hommes et société future, la sensibilité des armées à l'évolution de la société en France et en République fédérale d'Allemagne, actes du colloque des 15 et 16 décembre 1988 à Paris, éd. par Paul Klein, *Sozialwissenschaftliches (SOWI), Institut der Bundeswehr, München, 1989.*

Ouvrages généraux

ABDALLAH-PRETCEILLE (M.) . – *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F. , 1999, 126 p.

Actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée (les), par les députés Bernard Grasset et Charles Cova, Assemblée Nationale, Commission de la défense Nationale et des forces Armées, rapport d'information n° 2490, 22 juin 2000.

Analyse comparée du rapport des jeunes à la nation et à l'armée : le cas de l'Italie, de la Grande – Bretagne et de l'Allemagne, sous la direction d'Olivier Galland et de Jean-Vincent Pfirsch, Centre d'Etudes en Sciences Sociales de la Défense, 2000,

ARDOINO (J.). – *Education et politique*, Paris, Anthropos, 1999, 2^{ème} édition, 395 p.

ARON (R.). – *La sociologie allemande contemporaine*, Paris, quadrige / P.U.F., 1981, 4e éd., 147 p.

ARON (R.). – *Pensez la guerre, Clausewitz*, Paris, Gallimard, tome 2,

BAREL (Y.). – *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble, Presses Universitaire, 1989, nouvelle édition augmentée, 329 p.

BERGIER (B.). – *Compagnons d'Emmaüs : sociologie du quotidien communautaire*, Paris, Les Editions Ouvrières, le social en acte, 1992, 171 p.

BERSTEIN (S.). sous la dir. – *Les cultures politiques en France*, Seuil, 1999, 408 p.

BESNARD (P.) et LIETARD (B.). – *La formation continue*, Paris, P.U.F., 2001, 6^e éd.,

125 p.

- BOGDAN (H.). – *Histoire de l'Allemagne, de la Germanie à nos jours*, Librairie Académique Perrin, édition de France loisirs, 2000, 573 p.
- BÖHM (W.). – "Theorie der Bildung" in : *Nicht Vielwissen sättigt die Seele*, 3. Würzburger Symposium, Ernst Klett Verlag, 1988, p. 25-48.
- BRUBAKER (R.). – *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, Edition Belin, socio-histoires, 1997, 319 p.
- CARRERE D'ENCAUSSE (E.). – *L'empire éclaté : la révolte des nations de l'U.R.S.S.*, Paris, Flammarion, 1979, 320 p.
- Constitution de la V^e République de 1958*, in *Les constitutions de la France depuis 1789*, présenté par Godechot (J.), Paris, Garnier Flammarion, 1970, 508 p., pp. 411 à 482.
- CROSIER (M.) et FRIEDBERG (E.). – *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.
- DEKENS (O.). – *KANT, Projet de paix perpétuelle*, Bréal, 2002, 128 p.
- DELUMEAU (J.) sous la direction de. – *L'acceptation de l'autre. De l'Edit de Nantes à nos jours*, Fayard, direction des archives de France, 2000, 246 p.
- DELORS (J.). – *France Allemagne : Le bond en avant*, éd. Odile Jacob, 1998, 206 p.
- DEWEY (J.). – *Démocratie et éducation*, traduction G. Deledalle, Paris, Armand Colin, 1990, 444 p.
- DEWEY (J.). – *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, 147 p.
- DE LANDSHEERE (V.). – *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F., 1992, 734 p.
- DE MULINEN (F.). – *Manuel sur le droit de la guerre pour les forces armées*, Genève, Comité international de la croix rouge, 1989, 242 p.
- DUBAR (C.). – *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand colin, 1991.
- DUBET (F.). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 263 p.
- DURAND (J.P.) et WEIL (R.). – *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot, 1990, 644 p.
- DURKHEIM (E.). – *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 2^{ème} édition « quadriges », 1989, 131 p.
- EHRENBERG (A.). – *Le corps militaire, politique et pédagogie en démocratie*, Paris, Aubier, 1983, 213 p.
- Enseigner, apprendre, comprendre*, sous la direction d'Alain BENTOLILA, les entretiens de Nathan, pédagogie, 1994, 236 p.
- Eduquer pour demain, acteurs et partenaires*, Secrétariat au plan, Paris, la découverte, la documentation française, 1991, 361 p.
- FABRE (M.). – *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994.
- FABRE (M.). – *La formation inconcevable et pourtant pensable. De quelques dualisme en formation*, in la revue *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation des idées pédagogiques*, N°2, 1996, p. 53
- FERRY (L.). – *Lettre à tous ceux qui aiment l'école, pour expliquer les réformes en cours*, Paris, Odile Jacob, 2003, 179 p.

- FICHTE (J. G.). – *Nation, Langue et spiritualité*, discours à la nation allemande, 1795, in GIRARDET (R.). – « Nationalismes et nation », Editions Complexe, 1996, p. 118.
- FINGER (M). - *Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ?* In la revue *Education permanente*, décembre 1989, pp. 39 à 46.
- « *Formation et développement* », sous la direction de Jean AUBIGNY, Vers une ingénierie de la formation, Paris, L'Harmattan, 1989, 265 p.
- FULCHIRON (H.). – *La nationalité française*, Paris, P.U.F., 2000, 120 p.
- GAUTHEY (F.) et XARDEL (D.). – *Le management interculturel*, Paris, P.U.F., 1993, 2^e éd., 124 p.
- GIRARDET (R.). – *Nationalismes et nation*, Editions Complexe, 1996, 168 p..
- GOFFMAN (E.). – *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit, 1991, 570 p.
- GOSSELIN (G.). – *Une éthique des sciences sociales, la limite et l'urgence*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 1992, 208 p.
- GRANGE (J.M.). – *Profession : cadre international, tirer profit des différences culturelles dans les négociations*, Paris, Les éditions d'organisation, 1997, 200 p.
- GRIOTTERAY (A.). – *Voyage au bout de l'Allemagne, l'Allemagne est inquiétante*, Monaco, éd. du Rocher, 1999, 215 p.
- GROSSER (A.). – *Les identités difficiles*, Presses de Sciences politiques, 1996.
- HABERMAS (J.). – *Après l'Etat - Nation, une nouvelle constellation politique*, Paris, Fayard, 2000, 157 p.
- HAMELINE (D.). – *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue, suivi de l'éducateur et l'action sensée*, Paris, E.S.F., 1993, 11^e édition, 224 p.
- HANNOUN (H.). – *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Presse Universitaire du Septentrion, 1997, 234 p.
- HANNOUN (H.). – *L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration*, in la revue *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation des idées pédagogiques*, N°2, 1996, p. 61.
- HESS (R.) et WEIGAND (G.). – *La relation pédagogique*, Armand Colin, 1994, 160 p.
- Histoire Militaire de la France*, sous la dir. André Corvisier, Paris, PUF, 1993, 4 tomes.
- HOUSSAYE (J.). – *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Armand Collin, 1994.
- HOUSSAY (J);). – *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1998.
- HUNTINGTON (S. P.) . – *Le choc des civilisations*, Odile Jacob, 1997, 400 p.
- JEAN PAUL II. – *Le centenaire de rerum novarum, l'enseignement social de l'église, Lettre encyclique centesimus annus* », Paris, Cerf, 1991, 121 p.
- KANT. – *Théorie et pratique, d'un prétendu droit de mentir par humanité, la fin de toutes choses*, Paris, Flammarion, 1994, 190 p.
- LACLAU (E.). – *La guerre des identités. Grammaire de l'émancipation*, La Découverte, 2000.

- LELIEVRE (C.). – *Histoire des institutions scolaires depuis 1789*, Nathan, les repères pédagogiques, 1990, 238 p.
- LEVINAS (E.). – *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*, Le livre de poche, 1992, 342 p.
- Le traité de l'Elysée a 25 ans*, recueil de textes établi conjointement par le ministère des Affaires étrangères de la République française et le Ministère des affaires étrangères de la République fédérale d'Allemagne ; Publié par le Service d'Information et de diffusion du Gouvernement de la République française, Paris, et le *Presse – und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn*, 1988, 101 p.
- Les défis de la formation continue, développement personnel ou développement professionnel*, sous la direction de Guy Le BOUEDEC, Paris, L'Harmattan, 1988, 278 p.
- Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*, mise à jour le 1^{er} mars 1994 d'après une nouvelle traduction établie par C. Autexier avec le concours des professeurs J.-F. Flauss, M. Fromont, C. Grewe, P. Koenig et A. Rieg, en collaboration avec les ministères fédéraux de l'Intérieur, de la Justice et des Finances ainsi qu'avec l'Office de presse et d'information du Gouvernement fédéral.
- Madame de STAËL. – *De l'Allemagne*, Paris, Flammarion, 1968, 2 vol., 382 p.
- Manifeste pour la technologie au service de l'homme*, Institut National Polytechnique de Grenoble, 12 octobre 2000.
- MASLOW (A. H.). – *Vers une psychologie de l'être, l'expérience psychique*, Paris, Fayard, 1972, 268 p.
- MEIRIEU (PH.). – *L'envers du tableau, Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, E.S.F., 1993, 281 p..
- MEIRIEU (Ph.). – *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, E.S.F., 1987.
- MEIRIEU (Ph.). – *Le choix d'éduquer*, Paris, E.S.F., 1991.
- MEIRIEU (Ph.). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995.
- MEDICI (A.). – *L'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1990, 13^e éd., 125 p.
- MELLON (C.). – *Ethique et violence des armes*, Paris, Assas Editions, cahier pour croire aujourd'hui, 1995, 126 p.
- MESURE (S.). – *Dilthey et la fondation des sciences historiques*, P.U.F., 1990, 171 p.
- MUCCHIELLI (A.). – *L'identité*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1994, 3^e éd., 121 p.
- PAIN (A.). – *Education informelle, les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990 (défi formation), 256p.
- Pédagogie des rencontres interculturelle (la)*, sous la direction de COLIN (L.) et MÜLLER (B), Paris, Anthropos, 1996, 297 p.
- Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et Histoire des idées Pédagogiques*, revue éditée par le Groupe de Recherche pour l'Education et la prospective, Université de Rouen, collection du N°1 à 6 entre 1996 et 1998.
- PESTALOZZI (H.). – *Lettre de Stans*, traduction de l'allemand et préfacé par Michel Soëtard, Genève, MINIZOE, 1996, 60 p.
- RENAN (E.). – *Qu'est-ce qu'une nation ?*, in GIRARDET (R.). – « Nationalismes et nation », Editions Complexe, 1996, p. 137.

- REBOUL (O.). – *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1995, 7^e éd., 121 p.
- REBOUL (O.). – *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992.
- RICOEUR (P.). – *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, II, Paris, Seuil, collection esprit, 1986, 406 p.
- ROBIN (J.Y.). – *Radioscopie de cadres. Itinéraire professionnel et biographique éducative*, Paris, L'Harmattan, 1994, 188 p.
- ROBINEAULT (P.G.). – *Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes*, in revue des sciences de l'éducation, vol. X, n° 2, 1984, p. 217 à 232.
- SAINSAULIEU (R.). – *L'identité au travail*, Presses de Sciences po, 1977, 2^e éd., 1985.
- SARTRE (J.P.). – *L'existentialisme est un humanisme*, Gallimard, 1996, 109 p.
- SCHNAPPER (D.). – *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 1991, 367 p..
Sciences humaines, (collection), parution mensuelle.
- SCHUTZ (A.). – *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1994, 285 p.
- SIZAIRE (A.). – *L'éducation libératrice*, Desclée de Brouwer, 1994, 116 p.
- SOËTARD (M.). – *Qu'est-ce que la pédagogie ? le pédagogue au risque de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F. éditeur, 2001, 122 p.
- TODD (E.). – *Après l'empire, essai sur la décomposition du système américain*, Paris, Gallimard, 2002, 233 p.
- TOFFLER (A.). – *Les nouveaux pouvoirs : savoirs, richesse et violence à la veille du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 1991, traduction de Powerschift : Knowledge, wealth and violence at the edge of the 21st century, New-york, 1990, Barijam Books.
- TOURAINÉ (A.). – *Vers la démocratie culturelle ?*, In sciences humaines n° 81, mars 1998, pp. 32 et 33.
- « *Traité de l'Elysée* », déclaration commune du 22 janvier 1963, in *Documents sur la coopération en matière de politique de sécurité*, Service d'Information et de Diffusion du Gouvernement de la République française, Paris, et le Presse und Informationamt des Bundesregierung, Bonn, 1988, 101 p.
- VALADIER (P.). – *Eloge de la conscience*, Paris, Seuil, collection esprit, 1994, 266 p.
- VIAL (J.). – *Histoire de l'éducation*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 1995, 119 p.
- VIAL (J.) et MOUGNIOTTE (A.). – *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*, Toulouse, Erès, 1992, 167 p.
- VON WEIZSÄCKER (R.). – « *De la République de Weimar à l'unification allemande, mémoires d'un président* », Wolf Jobst Siedler Verlag GmbH, Berlin, 1997. Editions du rocher Rocher, 2000 pour la traduction française.
- WARNIER (J.P.). – *La mondialisation de la culture*, Paris, La découverte, collection repères, 1999, 121 p.
- WEBER (M.). – *Le savant et le politique*, Paris, Plon, Edition 10/18, 1963, 221 p.
- WEIL (P.). – *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset, 2002, 401 p.

WIEVIORKA (M.). – *Une société fragmentée ? le multiculturalisme en débat*, La Découverte, 1996.

ZACCAÏ-REYNERS (N.). – *Le monde de la vie*, Paris, CERF, 1995, 126 p.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Conférence du lieutenant-colonel Weinberg : « le concept de *l'Innere Führung* » dans la *Bundeswehr*, 28-11-2000

L'Officier de Liaison allemand	F – 56381 G u e r – Cedex, 28. 11. 2000
auprès des Écoles de Coëtquidan	Tel.: 02 97 73 52 84
Der deutsche Verbindungsoffizier	Fax : 02 97 75 83 16
an den Französischen Heeresoffizierschulen	Aus D: 00 33, ohne 0
	BwKz: 90 9533 821 563 52 84
	P.N.I.A. : 821 563 52 84

Le concept d'Innere Führung

Adresse,

le Commandant Hardy m'a demandé de vous parler de « la culture militaire » de mon pays, c'est-à-dire de la culture militaire allemande.

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté cette invitation, car je suis convaincu qu'une connaissance mutuelle des partenaires est la condition « sine qua non » d'une coopération en temps de paix comme en opération. La défense européenne prend forme de plus en plus précise. Ce qui nous fait obligation de profiter de toute occasion pour améliorer nos connaissances mutuelles même et surtout dans le domaine de la culture militaire.

Malheureusement je ne maîtrise pas suffisamment votre belle langue pour parler librement sans papier et d'avance je vous prie de m'en excuser.

Le mots clé qui caractérise à mon avis parfaitement la culture militaire de l'armée allemande, c'est le mot « Innere Führung ». Et je suis venu ici afin de vous parler de ce concept, partie intégrante des forces armées allemandes.

Le premier problème qui se pose est celui de l'appellation elle-même. On ne peut pas traduire mot par mot, car « Conduite ou Commandement » avec « intérieur » ça ne donne pas beaucoup de sens. On a aussi tenté de le traduire autrement et vous avez peut-être déjà entendu des versions telles que « formation morale et civique » ou « conduite du milieu militaire ».

Mais ces traductions ne rendent qu'incomplètement l'ambitieux projet de ce concept et je vous propose donc d'en rester au terme allemand.

Je vais maintenant faire mon possible pour que cette notion d'Innere Führung prenne corps et âme devant vous.

La Bundeswehr est – comme l'armée française et beaucoup d'autres – une armée dans une société démocratique.

Cette phrase contient deux notions qui renferment des éléments assurément contradictoires, et l'on est porté à penser à première vue que les principes démocratiques de liberté et les principes d'ordre inhérents aux impératifs hiérarchiques et fonctionnels – principes qui sont propres aux forces armées – s'excluent mutuellement.

Folie an !!

Et tel est bien le problème principal de chaque armée dans une société démocratique: assurer l'indispensable primauté de la politique dont la légitimité est fondée sur les principes de la démocratie, et en même temps garantir l'intégration de l'armée dans l'Etat et la société en donnant aux soldats le plus grand nombre possible de droits civiques sans risquer de troubler le fonctionnement de cette armée.

Folie aus !!

Les solutions que les nations ont trouvées sont forcément toutes différentes, car tout diffère d'un pays à l'autre: l'évolution historique, les bases du droit constitutionnel, l'attitude de la population face aux questions de la défense nationale.

L'Allemagne a pu, quant à elle, se forger au cours des 45 dernières années une

expérience au contact de forces armées intégrées dans un Etat démocratique. C'est à partir de l'analyse de ces expériences que je vais vous présenter aujourd'hui les principes fondamentaux de ce que nous appelons l'Innere Führung. Et pour parler de l'Innere Führung, j'aurais aussi bien pu adopter comme titre de mon exposé « Le citoyen en uniforme ».

En effet, les deux concepts sont synonymes car c'est au niveau du modèle de Citoyen en uniforme que se concrétisent l'ambition et le rôle de l'Innere Führung.

Mais où se trouvent les racines de ce concept ?

La création du concept d'Innere Führung s'inscrit dans le cadre de la mise sur pied en Allemagne au **début des années cinquante** de nouvelles forces armées, elle est donc complètement liée à la création de la Bundeswehr.

Lorsque la jeune République fédérale se donna , en 1949, une Constitution totalement « neutre » par rapport au monde militaire, elle suscita, ce faisant, les antagonismes naturels existant entre l'armée et la société pluraliste, antagonismes que l'on s'efforça d'atténuer en arrêtant des dispositions adéquates, notamment pour le domaine de la législation militaire.

Le but de ces mesures était de faire en sorte que cette image de l'homme, telle qu'elle transparait à travers les textes de notre Constitution, se concrétise aussi dans le milieu militaire et devienne ainsi pour le soldat le modèle à suivre, la norme officielle.

On voulait amener le soldat à devenir par lui-même citoyen en uniforme en restreignant ses droits constitutionnels de citoyen uniquement là où ceci s'avérait nécessaire pour garantir le fonctionnement des forces armées.

C'est précisément à ce point qu'intervient dans cet univers d'idées et de principes notre concept d'Innere Führung.

Il s'agissait donc alors, comme il s'agit encore aujourd'hui, de mettre en harmonie les droits fondamentaux du citoyen et l'indispensable structure hiérarchique de cette armée qui – évidemment et malgré tout – doit toujours fonctionner selon les principes d'ordre et d'obéissance.

En d'autres termes, l'objectif de notre Innere Führung est de conjuguer le système de valeurs et de normes de la Constitution avec les principes de commandement, d'instruction, de formation et d'éducation en vigueur dans les armées.

On ne peut donc pas, comme on l'a fait souvent et à tort, définir ce concept comme étant une discipline spéciale de la formation, ou un élément spécifique au sein de l'organisation des armées.

Non, l'ensemble des principes qui sous-tendent ce concept intervient à tous les niveaux, partout où il s'agit de commander, de diriger, de conduire, d'encadrer et d'éduquer.

En devenant ainsi le principe fondamental régissant tous les aspects du commandement et du comportement au sein des armées, cet ensemble de principes marque et anime, en tant que tel, tout le service militaire dans la Bundeswehr. Pour employer un terme du monde économique : c'est la « culture de l'entreprise » de la

Bundeswehr.

Mais, qu'est-ce que cela signifie **dans la pratique** ?

Le nombre de cas où l'Innere Führung détermine la vie courante dans notre armée étant illimité, je me concentrerai sur quelques exemples.

Tout d'abord: **la conduite des hommes** ou **le style de commandement**.

La conduite des hommes est d'une importance primordiale, c'est la raison pour laquelle je la cite en premier lieu.

Elle intervient dans tous les domaines et elle est l'un des éléments essentiels permettant de concrétiser dans la pratique de la formation et des missions les principes de notre concept d'Innere Führung. Elle contribue ainsi à ce que ces mêmes principes deviennent perceptibles et soient expérimentés dans tous les domaines du milieu militaire.

La conduite des hommes se place ainsi au centre de tout acte de commandement et devient par là-même la base décisive de l'accomplissement de la mission. Elle doit faire ses preuves dans un contexte empreint d'antagonismes, un contexte où elle se trouve prise entre les exigences fonctionnelles de la mission militaire, d'une part, et l'impératif du respect de la personne du soldat et de ses aspirations justifiées de citoyen, d'autre part.

Elle exige de la part du chef une attitude positive et ouverte, une attitude qui tient compte des intérêts personnels du soldat ; elle s'adresse au cœur autant qu'à l'esprit.

Le succès dans la conduite des hommes est fonction du climat de confiance qui règne entre le chef et ses subordonnés. Ce climat sera assuré chaque fois que le chef par son aptitude à communiquer, par l'attention toute personnelle qu'il porte à ses subordonnés, par sa disposition à collaborer en tant que partenaire, par l'accomplissement consciencieux de son devoir et grâce à sa compétence en tous domaines convaincra d'une part ses soldats de ses authentiques qualités de chef et sera à même d'autre part de leur expliquer le sens de leur mission et la façon dont celle-ci s'insère dans des contextes plus vastes.

C'est de cette manière que la conduite des hommes devient en même temps la clé du dévouement en pleine confiance ainsi que de la cohésion d'une unité militaire qui pour les soldats peut ainsi devenir une sorte de terroir.

Un deuxième exemple est **la formation civique** où s'appliquent tout particulièrement les principes de base. Elle a pour but de faire vivre aux soldats l'ordre des valeurs défini par notre Constitution. Elle ne doit pas se limiter à débiter de façon stérile des leçons toutes faites, car la formation civique bien comprise signifie vivre et faire vivre les principes-mêmes de la démocratie.

Le modèle du « citoyen en uniforme » implique aussi, entre autres, que le soldat soit informé dans le domaine politique, qu'il s'intéresse à son environnement social, qu'il soit soucieux de parfaire sa culture et d'accroître ses connaissances.

S'il atteint ces objectifs, la nécessité et le sens profond du service au sein des armées se révéleront au soldat. C'est sur son intime conviction que se fondera alors ce service. Ce qui est décisif, en fait, pour la formation civique des militaires, c'est que, dans l'accomplissement quotidien de leur service, on leur fasse vivre en permanence les

principes civiques.

A une époque où la cogestion fut introduite dans le monde économique, **des institutions** qui permettent à chacun de protéger ses droits personnels et qui lui donne la possibilité de s'exprimer ont été créées dans la Bundeswehr dès le début de sa fondation.

Voilà quelques-unes de ces institutions :

L'homme de confiance:

Elu dans chaque unité élémentaire au niveau des hommes de rang et des sous-officiers et dans chaque bataillon / régiment au niveau des officiers, il a le droit de soumettre à son supérieur disciplinaire des propositions sur

- + le service intérieur
- + l'aide sociale
- + la promotion professionnelle et
- + la vie en dehors du service.

Le supérieur doit le convoquer pour discuter les propositions qui lui ont été faites et pour motiver un refus.

En cas de punition ou pour décerner des félicitations, le supérieur disciplinaire est obligé d'entendre et de tenir compte de l'avis de l'homme de confiance.

Le Délégué parlementaire à la Défense

Elu par le Bundestag, notre assemblée nationale, pour 5 ans, il est chargé d'aider le parlement à contrôler la défense et de protéger les droits constitutionnels du militaire.

Tout soldat, comme tout employé civil a le droit de lui soumettre directement ses doléances sans passer par la voie hiérarchique.

Quant à lui, il a le droit de visiter sans être annoncé à l'avance toutes les unités, les écoles et installations de la Bundeswehr pour s'informer directement de la situation réelle.

Encore quelques mots de deux droits spécifiques qui existent dans la Bundeswehr :

le droit d'adhérer à des syndicats

Chaque militaire et civil de la défense a le droit d'adhérer à un syndicat de son choix, à toutes les associations et même aux partis politiques.

Le « Bundeswehrverband » est une association qui représente et défend les militaires et les civils de la défense vis-à-vis du ministère de la défense et du pouvoir législatif sans avoir pour autant le droit de grève – mais c'est le cas de tous les autres fonctionnaires aussi.

Si vous voulez, le *Bundeswehrverband* est une sorte de lobby des militaires.

l'éligibilité aux différents parlements fédéraux et régionaux

De nombreux militaires sont présents dans les différents parlements .

Voici le nombre de militaires titulaires d'un mandat politique au début de cette année:

- 7 au Bundestag
- 17 aux parlements régionaux (*Landtage*)
- 1343 aux assemblées communales.

L'activité politique des militaires souligne le degré d'intégration de la Bundeswehr dans la société. Ces activités politiques trouvent cependant leurs limites dans la loyauté particulière que les militaires doivent à l'Etat, les restrictions correspondantes étant fixées par la Constitution et par la loi sur le statut juridique des militaires. Ainsi toute activité politique en faveur ou au détriment d'une tendance politique déterminée est-elle interdite pendant les heures de service et à l'intérieur des installations militaires. Cette restriction, imposée par le législateur, est indispensable pour ne pas compromettre la solidarité et l'esprit de camaraderie militaire, prémisses de la discipline et de la valeur opérationnelle des unités. Pour éviter de mettre en cause la neutralité politique de l'institution, il est strictement interdit à tous les militaires d'assister aux manifestations politiques en tenue militaire.

Après les quelques exemples concrets montrant l'influence du concept d'Innere Führung sur tous les domaines de la vie militaire, permettez-moi maintenant, Mesdames et Messieurs, en guise de conclusion de **résumer mon sujet** :

Le concept d'Innere Führung est appelé à faire ses preuves partout où naissent des antagonismes entre les contraintes, les impératifs restrictifs mais indispensables pour assurer le fonctionnement de l'armée et la discipline militaire, d'une part, et les droits dont le militaire-citoyen en uniforme peut se prévaloir ainsi que ses aspirations en ce qui concerne l'organisation de ses libertés personnelles, d'autre part.

Il s'ensuit que c'est un concept à la fois exigeant et dynamique, un concept qui doit continuellement être recréé dans le monde réel où il est appelé à exister.

Il est particulièrement exigeant en ce qui concerne le comportement qu'il demande au chef d'adopter chaque fois qu'il s'agit de diriger, de conduire, de commander, d'encadrer ou d'éduquer et on peut par conséquent le considérer d'une manière très générale comme étant un principe fondamental régissant tous les aspects du commandement et du comportement.

Un principe qui est inspiré de l'image de l'homme et l'ordre de valeurs tels qu'ils transparaissent à travers les textes de notre Constitution.

C'est un principe directeur qui a fait ses preuves dans la vie militaire courante et – élément capital – pendant toutes les opérations menées par la Bundeswehr à l'extérieur de notre pays au cours de ces dernières années.

Depuis 45 ans, les militaires de tous niveaux « ont grandi » avec ce principe et, de ce fait, les objectifs et le rôle de l'Innere Führung ne font plus l'objet d'aucun litige au sein de la communauté militaire.

Je ne veux pas dire par là qu'il n'y a plus de problèmes. Il suffit de se reporter au rapport annuel du Délégué parlementaire à la défense pour s'apercevoir que, de temps à autre, ça et là, il existe un fossé entre l'ambitieux projet et la réalité.

Mais, en adoptant ce concept, la Bundeswehr s'est dotée d'une nouvelle « culture d'entreprise » et, pour ma part, je suis persuadé qu'aujourd'hui comme à l'avenir ce concept apportera une contribution décisive aux défis auxquels se trouvent confrontée l'armée allemande au début du 21^e siècle.

Mesdames et Messieurs, je vous remercie vivement de votre attention même si c'est devenu par sa longueur un vrai discours allemand.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser directement, si votre programme le permet.

ANNEXE 2 « L'EXERCICE DU METIER DES ARMES DANS L'ARMEE DE TERRE : FONDEMENTS ET PRINCIPES », janvier 1999. Texte fondateur de l'armée de terre française

L'EXERCICE DU METIER DES ARMES DANS L'ARMEE DE TERRE

FONDEMENTS ET PRINCIPES

Etat-major de l'Armée de terre

Paris, janvier 1999

LE GÉNÉRAL

CHEF D'ÉTAT-MAJOR DE L'ARMÉE DE TERRE

4 Janvier 1999

La Refondation de notre Armée de Terre est globale.

Chacun aura compris que son champ d'action s'étend bien au-delà des mesures de professionnalisation et d'organisation et que, en réalité, c'est bien une nouvelle Armée de Terre que nous construisons ensemble.

Pourtant, il m'est apparu que l'œuvre entreprise n'était pas complète et qu'il y manquait l'essentiel, la clé de voûte qui assure la stabilité de l'édifice, le supplément d'âme qui donne un sens à l'action.

C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité la réalisation de ce document, texte fondateur indissociable de la Refondation qui doit permettre à chacun d'entre nous de situer sa place et son rôle dans l'institution, mais aussi en dehors d'elle.

Ce document est un guide.

Je souhaite qu'il vous soit utile et qu'il éclaire votre engagement au service de la Nation.

PHILIPPE MERCIER

- Ce document n'est pas un règlement : il est un guide pour la réflexion et pour l'action. Comme tel, il doit être étudié, commenté, exploité à tous les niveaux, préférentiellement dans les écoles et au sein des régiments. Il doit inspirer l'ensemble des directives données dans tous les domaines qu'il recouvre.
- S'inscrivant dans un univers particulièrement mouvant, il doit rester vivant. Les fondements réaffirmés et les principes énoncés sont, pour l'essentiel, des reformulations nécessitées par l'ampleur des changements de la fin du siècle. Une telle démarche pourrait se révéler à nouveau nécessaire.
- En tout état de cause, ce document constitue la référence éthique sur laquelle se construira l'Armée de terre nouvelle au service de la France.

PRÉAMBULE. L'Armée de terre française est une communauté d'hommes et de femmes qui peut exiger de chacun, dans des situations extrêmes, un engagement total au service de *la mission*. Cette singularité impose, pour inspirer l'action, de disposer de convictions fondées sur des références assurées.

Le XX^e siècle, pour l'essentiel, aura procuré ces références.

C'est vrai avec la III^e République qui instaure l'armée, profondément structurée autour de la conscription, comme l'un des piliers de la nation. Dans le même temps, le sursaut conceptuel qui fait suite au désastre de 1870 en fait, comme l'écrit le général de Gaulle dans ses Mémoires, "*la plus belle chose du monde*". Le point d'orgue est atteint avec la Grande Guerre et les immenses sacrifices consentis pour la défense de la Patrie et la victoire finale, à la faveur desquels l'armée apparaît alors comme le creuset de l'unité nationale et le garant de la liberté et de la grandeur de la France. Les traditions les plus fortes de la plupart des régiments de l'Armée de terre en portent témoignage.

C'est tout aussi vrai, sous d'autres formes, des décennies 1960-1990 marquées par la Guerre froide, à l'ombre de la dissuasion nucléaire, après les épreuves de la Deuxième Guerre mondiale et des conflits de la décolonisation qui ont pu parfois ébranler les certitudes.

L'armée conforte alors son rôle de rempart de la cité ; elle est la garante de l'indépendance et du rang de la France dans le monde, à travers une stratégie de dissuasion nucléaire que l'Armée de terre, armée de conscription, contribue à crédibiliser par l'engagement de son corps de manœuvre. Dans le même temps, pour une part, elle est un acteur important du rôle de la France dans le monde et notamment en Afrique.

Le système alors construit est marqué par une forte cohérence, face à un ennemi potentiel clairement identifié et dans un cadre doctrinal dûment formalisé. L'organisation des forces qui en découle, préfigure dès le temps de paix l'engagement ultime, immédiat, tous moyens réunis. L'exercice du commandement et les comportements à tous niveaux s'inscrivent dans une grande continuité, même si la fin du conflit algérien et l'émergence d'une société marquée par de puissantes aspirations individuelles conduisent à des reformulations à travers le *Règlement de discipline générale* de 1975, et les directives du général Lagarde élaborées entre 1975 et 1980. Rarement, sans doute, le système que constitue l'Armée de terre se sera montré aussi cohérent.

Aujourd'hui, s'imposent des références, notamment éthiques, adaptées aux réalités de cette fin de siècle et propres à inspirer les comportements.

Ces temps sont désormais révolus et la dernière décennie du siècle est marquée par une véritable rupture. Cette rupture affecte d'abord le contexte géopolitique des relations internationales. La disparition de l'Union soviétique et de la menace massive qu'elle représentait laisse la place à un monde chaotique, marqué à la fois par la domination d'une superpuissance unique et par la résurgence et l'explosion de violences multiformes longtemps contenues. Simultanément, la mondialisation de l'économie et des échanges, la Révolution de l'information, conséquence d'une véritable mutation technologique, et la poursuite de l'édification d'un ensemble européen plus interdépendant, posent la question de l'identité nationale en des termes nouveaux.

L'action militaire perd ainsi ses repères antérieurs : les menaces contre le territoire national se font beaucoup moins perceptibles. Dans le même temps se multiplient des interventions extérieures, le plus souvent dans le cadre de coalitions ou d'organisations internationales, dans des conflits s'apparentant à des guerres civiles, sans adversaire clairement désigné.

Les armées, et notamment l'Armée de terre, s'adaptent à ce nouveau contexte par des transformations dont l'ampleur se mesure à l'échelle du siècle : fin du service militaire obligatoire comme mode de réalisation principal des effectifs, professionnalisation, réduction drastique du format, féminisation, importance accrue du personnel civil, nouvelles réserves. Simultanément, s'échafaude un nouveau corps de doctrine d'emploi, s'appuyant sur le principe de modularité pour la constitution de "forces de projection", et sur une organisation rénovée et partagée du commandement.

Ces transformations s'inscrivent dans le cadre tracé, à la fois par le *Livre blanc sur la Défense* de 1994 et par la loi de programmation 1997-2002. Elles font l'objet, de la part de l'Armée de terre, d'un véritable plan de manœuvre, destiné à conduire un changement méthodique et ordonné. L'ampleur et la difficulté de la tâche mobilisent très largement les énergies, à tous niveaux, concurremment avec la préparation opérationnelle et l'accomplissement de missions qui exigent des adaptations continues et une disponibilité sans faille.

Ainsi s'impose une double priorité sur les aspects techniques des transformations à opérer et des capacités à développer et à entretenir.

Toutefois, la mutation en cours va bien au-delà de ces aspects techniques, si complexes soient-ils. En effet, c'est l'ensemble de la société qui est en profond mouvement. La souveraineté des opinions publiques, la primauté de l'individuel sur le collectif et l'avènement de l'ère de l'information ne sauraient être sans conséquence sur le comportement du soldat, comme sur l'exercice de l'autorité. La nation elle-même cherche de nouvelles références à l'heure de la mondialisation et de la construction européenne. Cela éclaire d'un jour nouveau la question, cruciale, des relations armée-nation.

Toutes les conséquences de ces changements, souvent très profonds, n'ont pas encore été mesurées. Il faudra pour cela du temps et des réflexions approfondies dépassant largement le cadre de la seule Armée de terre.

Pourtant, faute de références, notamment éthiques, adaptées aux réalités de cette fin de siècle et propres à guider les comportements, les hommes sur le terrain peuvent se trouver bien démunis pour résoudre les crises complexes et délicates dans lesquelles ils sont engagés. C'est pourquoi s'impose dès à présent et au risque de l'imperfection, une reformulation de ces références, faisant la part de ce qui demeure toujours nécessaire et de ce qui est éminemment contingent.

Tel est l'objet de ce texte qui vise, sur la base de "fondements et principes de l'exercice du métier des armes dans l'Armée de terre", à inspirer des directives de commandement et de formation, et des codes de comportement, individuels et collectifs.

Ainsi, chacun, dans l'exercice de ses responsabilités et de ses attributions, pourra trouver l'esprit qui devra éclairer son action.

1. Les fondements de l'exercice du métier des armes

L'ébranlement des repères et des références provoqué par les profondes transformations qui affectent simultanément le contexte géostratégique, les équilibres économiques et financiers, les mentalités occidentales et l'armée française elle-même, en cette fin de XX^e siècle, ne peut laisser indifférent. Dans ces conditions, l'institution militaire, plus que toute autre, se doit d'aborder le XXI^e siècle avec une claire perception de son identité et de son sens.

Le premier de ces fondements est celui de l'existence même des armées et de l'emploi de la force. Certes, les menaces militaires directes contre le territoire national se sont éloignées ; de même, les perspectives d'affrontements armés entre grandes nations se sont estompées ; plus globalement, la guerre, au sens historique du terme et avec le caractère dévastateur que lui confère désormais le pouvoir de destruction des armements modernes, semble céder la place aux crises multiformes à divers niveaux d'intensité, parfois sans adversaire clairement identifié.

Mais, précisément dans ce cadre-là, la violence demeure à l'horizon des sociétés humaines, parfois déchaînée, toujours inacceptable. Nul ne peut, par ailleurs, exclure la perspective de résurgence d'affrontements majeurs. C'est pourquoi, demeurent aussi, de la part des Etats, la nécessité et la légitimité du recours à la force, seule susceptible de s'opposer à cette violence à partir de certains seuils, c'est à dire, *in fine*, la capacité de contraindre, si nécessaire par la destruction et la mort. Cette capacité est celle de l'institution militaire exercée sous l'autorité de l'Etat ; la nature de l'armée et la spécificité du soldat en découlent.

L'armée est délégataire de la force que l'autorité politique, représentant la volonté nationale, estime devoir opposer aux violences qui pourraient menacer l'intégrité, les intérêts et les engagements de la France dans le monde. Le soldat est détenteur, au nom de la nation, dont il tient sa légitimité, de la responsabilité d'infliger la destruction et la mort, au risque de sa vie.

une telle institution reste aujourd'hui nationale, même si on assiste à l'émergence de solidarités élargies entre les peuples. Dans le même temps, l'Europe se construit comme

une ardente obligation. Pourtant, la nation reste bien le cadre d'une communauté de destin des hommes et des femmes qui la composent. Pour la France, cette communauté offre la particularité de se définir, dans la République, en référence à des valeurs universelles qu'elle a contribué à promouvoir, bien traduites par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et synthétisées dans sa devise même. C'est dire si cette référence à la nation se démarque de tout nationalisme étroit et transcende les appartenances particulières, notamment de nature ethnique, sociale ou religieuse, qu'elle a au contraire vocation à fédérer. Tel est le second fondement où l'institution militaire puise à la fois son sens et sa légitimité.

L'institution militaire peut dès lors se définir comme suit :

L'armée est une émanation de la communauté nationale : en tant qu'institution, elle en exprime fortement l'identité, la volonté et la souveraineté. En effet, dépositaire des armes de la France, elle est délégataire de la force que l'autorité politique, représentant cette volonté nationale, estime devoir opposer aux violences qui pourraient menacer son intégrité, ses intérêts et ses engagements dans le monde. L'Armée de terre, parce qu'elle agit directement et durablement au contact des acteurs de violence et des populations, est au cœur même du dispositif. Comme telle, elle se caractérise par la mise en œuvre de systèmes complexes au sein desquels l'homme garde un rôle prééminent.

le soldat est un citoyen au service de son pays ; ses devoirs et ses droits sont d'abord ceux du citoyen et de tout serviteur de l'Etat. De surcroît, sa spécificité réside dans le fait de se trouver détenteur, au nom de la nation dont il tient sa légitimité, de la responsabilité, directe ou indirecte, d'infliger la destruction et la mort, au risque de sa vie, dans le respect des lois de la République, du droit international et des usages de la guerre, et ce, en tous temps et en tous lieux.

Ainsi se trouve affirmée la spécificité militaire. La claire conscience de celle-ci est nécessaire, à la fois aux militaires eux-mêmes pour percevoir leurs devoirs et pour guider leur action et leurs comportements, et à la communauté nationale pour comprendre ce qu'elle peut et doit attendre de l'institution, quand la banalisation de cette dernière exposerait à de fâcheux contresens.

Néanmoins, une affirmation excessive de la spécificité de l'institution militaire serait non moins fâcheuse : elle s'inscrirait ainsi en rupture par rapport à la communauté nationale dont elle émane et dont elle est tributaire, alors qu'elle y puise sa ressource humaine, qu'elle y fonde sa légitimité et qu'elle en est un élément constitutif.

Citoyen, membre de la fonction publique et de l'armée, le soldat, dans sa particularité qui explique notamment un certain cantonnement juridique, est avant tout un serviteur de l'Etat.

Dans l'ensemble complexe que constitue l'Armée de terre, la singularité ainsi affirmée pourrait, de prime abord, sembler ne concerner qu'une minorité, celle des "troupes de contact". Il n'en est rien. Car, se situant au cœur même du système, elle en inspire l'ensemble par son caractère déterminant. Les vastes sous-systèmes logistiques, administratifs et de soutien s'inscrivent eux aussi dans cette logique, ce qui donne un sens à leur action. Dans ce cadre, il en est de même pour le personnel civil qui constitue

désormais une part significative des effectifs. Tel est le socle sur lequel doivent se fonder l'action collective et les comportements individuels. Les exigences qui en découlent sont souvent antagonistes. Cette problématique ne doit pas être esquivée avant de dégager les principes propres à en surmonter les difficultés.

2. Des exigences antagonistes à dépasser

En opérations et dans la vie de tous les jours, comme dans ses relations avec la communauté nationale, le soldat est confronté à de multiples impératifs, souvent antagonistes, entre lesquels il n'a pas à choisir, mais dont il doit dépasser les apparentes contradictions.

- Il n'y a pas différence de nature dans les opérations militaires, mais seulement de modalités et de degré dans l'emploi de la force.

EN OPÉRATIONS. Avec la fin de la Guerre froide et l'émergence de crises multiformes, l'éventail des missions assignées à l'Armée de terre s'est considérablement élargi. Ainsi distingue-t-on pour l'engagement militaire, "faible intensité" et "haute intensité", opérations "humanitaires", de "maintien de la paix", "en faveur de la paix", et opérations de "rétablissement de la paix", "d'imposition de la paix", de "coercition".

Dans ce cadre, une erreur serait de considérer que l'action militaire peut être marquée par une opposition radicale entre, d'une part, des comportements et des modes d'action "pacifiques" exercés en dehors de tout usage des armes et, d'autre part, l'usage illimité de la force. De fait, il n'y a pas différence de nature dans les opérations militaires, mais seulement de modalités et de degré dans l'emploi de la force.

En effet, le recours à la force est inséparable de l'action militaire. La capacité à prendre l'ascendant par l'exercice, si nécessaire, d'une contrainte, fût-elle physique, est dans la nature du soldat, quel que soit son cadre d'emploi.

Le défaut ou au contraire l'excès de ce recours, dans l'un et l'autre cas, contribuent à bafouer le "droit" qui en fonde pourtant la légitimité.

- La déontologie du soldat s'exprime par la notion de force maîtrisée.

L'usage de la force, opposé à une violence qui peut être sans limite, obéit à un principe d'efficacité au nom duquel tous les moyens mis en œuvre, tous les savoir-faire, toutes les énergies doivent concourir au succès. La "mission", dans son esprit, est toujours à exécuter "coûte que coûte". Mais, dès lors que cet usage se traduit de fait par la destruction et la mort, il s'oppose à une exigence véritablement fondatrice qui est celle de nos sociétés dont le soldat n'est que le délégataire : le respect absolu de la personne humaine, notamment de sa vie. Cette contradiction, véritable paradoxe de l'état de militaire, qui fait écho à sa spécificité, ne peut être esquivée.

Il en découle, par ailleurs, une exigence de discipline, qui singularise les armées au point que les anciens règlements ont pu écrire qu'elle en "*faisait la force principale*". Mais, dans le même temps, cette discipline n'exonère pas le soldat, qu'il donne l'ordre ou qu'il

obéisse, de sa responsabilité individuelle, comme le prescrivent le "*Statut général des militaires*" et le "*Règlement de discipline générale*". C'est là une autre difficulté qui pourrait devenir de plus en plus aiguë dans un monde dans lequel les contraintes juridiques nationales, voire internationales, sont de plus en plus présentes, alors même que l'action militaire se déroule toujours dans des situations exceptionnelles.

En fait, il n'y a pas à choisir entre l'une ou l'autre de ces exigences. Pour que cette situation ne soit pas paralysante, cette apparente contradiction doit être dépassée. Là se situe l'essentiel de la "déontologie du soldat" : elle s'exprime par la notion de "force maîtrisée", la force, c'est-à-dire la capacité de prendre l'ascendant, physique et moral, mais maîtrisée, en référence aux valeurs fondatrices de la communauté nationale - traduites notamment par la devise de la République - aux droits de l'homme et aux conventions internationales. Cette force maîtrisée s'appuie à la fois sur l'excellence professionnelle et sur des consciences éclairées et affermies par une formation individuelle et collective appropriée, dont la mise en œuvre, à tous les niveaux, doit permettre d'éviter que les soldats de tous grades ne se trouvent placés devant des dilemmes insolubles.

DANS L'INSTITUTION. La spécificité militaire expose à des situations limites qui, le plus souvent, ne peuvent être dominées - au-delà des ressorts individuels - sans dépassement dans un être collectif qui hausse le soldat au-delà de ses inclinations propres. C'est l'adhésion à une identité collective puissante, faite d'esprit d'équipe, de solidarité, de confiance dans le chef, en bref, c'est "l'esprit de corps", tel qu'on le voit particulièrement à l'œuvre dans ce cœur de l'Armée de terre qu'est le régiment. Toute l'histoire militaire, y compris les expériences opérationnelles récentes, en témoigne.

Or, ce dépassement de soi dans un être collectif pourrait aujourd'hui se heurter à des aspirations individuelles puissantes qui sont l'une des caractéristiques des sociétés modernes.

Dans le même esprit, la discipline évoquée précédemment exige une autorité ferme de la part des chefs, de même que l'obéissance des subordonnés. Mais, là encore, dans les situations limites et complexes auxquelles il faut se préparer, une efficacité supérieure ne pourra être trouvée sans une adhésion profonde de chacun à la mission commune et sans un nécessaire esprit d'initiative à tous les niveaux. Cette adhésion ne peut reposer sur des rapports hiérarchiques fondés sur la crainte ou l'obéissance passive. Elle exige la considération, la confiance et l'estime de la part des subordonnés comme des chefs.

Ainsi se trouve posé le problème de la primauté du collectif sur l'individuel, autre caractéristique forte de l'exercice du métier des armes qui découle de sa nature même. Mais, bien loin d'être réductrice et mutilante, cette primauté permet au contraire de surmonter les difficultés identifiées ci-dessus, dès lors qu'elle s'exprime le mieux par l'esprit de corps : au sein du corps de troupe, celui-ci inspire en effet des individus libres dont il assure la convergence des efforts.

La discipline en est certes l'un des ciments, mais doit y concourir tout autant un lien affectif puissant fait de respect et de solidarité. L'ensemble constitue la fraternité d'armes et s'entretient dans la camaraderie militaire.

A cet égard, le rôle du chef est prééminent. Investi de l'autorité, portant le regard haut et loin, il lui revient de susciter et de fédérer les capacités et les énergies qui permettent d'atteindre les objectifs, puis de contrôler et d'évaluer les résultats.

- En tant que fédérateur de l'esprit de corps, il revient au chef militaire de donner un sens à l'action, de l'inscrire dans un cadre éthique rigoureux et de réaliser la cohésion de l'unité.

La compétence, la clairvoyance, la détermination le caractérisent, comme l'exemplarité du comportement ainsi que le respect et l'attention portés aux subordonnés. Il n'y a rien là de bien nouveau mais, dans un monde où l'autorité est de plus en plus partagée et s'exerce au travers de réseaux complexes, deux écueils sont à éviter : d'une part, la dilution des responsabilités et, d'autre part, une conception jalouse et possessive du commandement qui peut se révéler fortement contre-productive. De surcroît, le chef militaire est investi d'une responsabilité particulière. Les ordres qu'il donne peuvent engager la vie, celle de ses subordonnés comme celle de l'adversaire ou même des populations au milieu desquelles se déroule l'action. S'imposent donc à lui des exigences tout aussi fortes : à la fois donner un sens à cette action, l'inscrire dans un cadre éthique rigoureux et réaliser la cohésion de l'unité qui lui est subordonnée. A ce titre, il est véritablement le fédérateur de l'esprit de corps.

- L'esprit de corps permet le dépassement des inclinations individuelles. La discipline en est l'un des ciments, mais aussi un lien affectif puissant, fait de confiance, d'estime, de respect et de solidarité mutuels.

L'expression de cet esprit de corps passe notamment par l'affirmation d'une identité collective, traduite en symboles et en usages, bref, en traditions. Celles-ci, vivantes et évolutives, constituent une inspiration pour l'action. Le cérémonial est l'un de ces modes d'expression, en ce qu'il nourrit, par l'émotion et l'ardeur qui s'en dégagent, le sentiment d'appartenance à une communauté unie. Il concourt ainsi à la cohésion de l'ensemble.

Mais, si l'on n'y prend garde, la force même de cette identité collective, notamment dans les régiments, où elle est à la fois la plus forte et la plus nécessaire, pourrait exposer à des déviations inacceptables.

Une première déviation survient lorsqu'un esprit de corps hypertrophié se manifeste par l'affirmation d'une différence exacerbée et le rejet des autres, au point de nuire à l'indispensable cohésion interne de l'Armée de terre, que ce soit dans un contexte interarmées ou international. En effet, en application du principe de modularité qui s'impose désormais, il n'est pas d'engagement militaire qui ne mette en œuvre des ensembles complexes, constitués d'unités très diverses, étroitement complémentaires.

Aussi, l'esprit de corps bien compris doit-il se développer et s'exprimer dans le respect et l'estime des autres unités et dans la conscience d'une nécessaire solidarité de l'institution militaire dans son ensemble.

Encore faut-il - et ce serait une autre déviation encore plus grave - que le développement de l'esprit de corps ne concoure pas à refermer la communauté militaire sur elle-même, ce qui la retrancherait de la communauté nationale.

DANS LES relations avec la communauté nationale. L'armée, et plus encore une armée professionnelle, est en effet largement tributaire de la communauté nationale. La qualité de son recrutement, l'effort financier consenti, l'aptitude à reconvertir ceux qui quittent le service, les conditions d'existence dans les garnisons, tous ces facteurs, qui sont à la base de la constitution d'une armée de qualité, dépendent pour partie de la plus ou moins grande adhésion de la communauté nationale à cette armée.

Ainsi, s'imposent naturellement une parfaite symbiose avec la nation, une connaissance et une estime mutuelles, une compréhension et une perception commune des finalités.

Plus encore, la légitimité de son action, dès lors que l'armée est en opérations, est indispensable au moral et au nécessaire cadre éthique de l'engagement du soldat. L'armée trouve en effet une source d'inspiration puissante dans la reconnaissance de son action par la nation. Ainsi s'imposent tout naturellement une parfaite symbiose avec la nation, une connaissance et une estime mutuelles, une compréhension et une perception commune des finalités. Or, dans le même temps, la spécificité militaire peut apparaître comme fortement contrastée par rapport à la société civile : son fondement même - la capacité à infliger la destruction et la mort, au risque de sa vie - l'en sépare radicalement. Mais l'en distinguent aussi, le cantonnement juridique, la discipline formelle, et la cohésion forte qui s'exprime dans des symboles, des traditions et des comportements nécessaires et eux-mêmes résolument spécifiques, ainsi que, dans une certaine mesure, la primauté du collectif sur l'individuel.

Il s'ajoute que la disparition de menaces étrangères clairement identifiables et perceptibles ne favorise pas, dans l'opinion, une adhésion aux efforts militaires à consentir.

La référence ultime et permanente du soldat reste le service de la France, de son rang, de son rayonnement et de son honneur.

La référence à l'identité nationale - et le développement de liens étroits avec la communauté qui la constitue - est donc la forme supérieure de l'esprit de corps, celle qui lui donne véritablement un sens, l'inspire et le vivifie. Au-delà du discours, elle s'exprime par une solidarité, faite d'intérêts partagés, de concours au service public et d'immersion de la société militaire dans la nation à la faveur de véritables partenariats, depuis le niveau central jusqu'au niveau du corps de troupe.

Cette nation est la France, un "vouloir vivre ensemble" d'une communauté d'hommes et de femmes historiquement unis autour de valeurs communes.

Dans ce cadre, la tradition et le cérémonial identifiés précédemment comme facteurs de cohésion interne, doivent être également des vecteurs privilégiés des liens avec la communauté nationale, en référence au service de la Patrie, notamment dans sa dimension historique.

Toutefois, s'il importe que l'institution militaire se fasse bien connaître de la société civile, afin que celle-ci prenne mieux en compte sa spécificité et les exigences qui en découlent, il est non moins nécessaire que l'armée soit à l'écoute de la nation, en phase

avec elle, avec ses problèmes et son évolution. Nul doute, par exemple, que la place des femmes, le rôle considérable des médias, les transformations du dispositif éducatif, les mutations sociologiques, les phénomènes d'urbanisation, ou bien encore les préoccupations écologiques, doivent être pris en considération par l'institution militaire pour contribuer, si nécessaire, à faire évoluer ses comportements.

- La République française se définit pour une large part à travers la référence à des valeurs universelles qu'elle a elle-même contribué à construire.

DANS LES FONDEMENTS MÊMES DE LA LÉGITIMITÉ DE L'ÉTAT ET DE L'ACTION MILITAIRES. Le caractère même de la spécificité militaire exige, on l'a vu, que celle-ci soit légitimée. La légitimité trouve sa source dans le service de la France : c'est ce qu'exprime le drapeau, symbole le plus fort de l'identité régimentaire, avec la devise qui y est inscrite : "*Honneur et Patrie*". Cette devise, elle-même, pourrait exprimer un dilemme : le service de la Patrie ne justifie pas tout, puisque l'honneur peut, en quelque sorte, se définir comme la référence à un code moral supérieur incluant notamment l'adhésion aux valeurs fondatrices du monde occidental, exprimées dans le droit international, les conventions et usages de la guerre.

Le cadre d'emploi lui-même est le plus souvent international et se caractérise par l'engagement sous l'égide de l'ONU ou au sein de coalitions multinationales. De plus, l'émergence progressive d'une identité européenne tend à l'édification d'une défense commune. En fait, il n'y a pas alternative entre le service de la France et des exigences plus élevées, dès lors que la République française se définit pour une large part à travers la référence à des valeurs universelles qu'elle a elle-même contribué à construire. C'est pourquoi, même dans un cadre international, la référence ultime et permanente du "soldat" reste le service de la France, de son rang, de son rayonnement et de son honneur.

Tels sont les principaux impératifs qui résultent très directement de la spécificité militaire, au regard de l'évolution du monde. Telles sont aussi les références qui permettent d'en dépasser les apparentes contradictions. Il s'en dégage un ensemble de principes, qui ne sont pas vraiment nouveaux dans la mesure où ils sont fondateurs. Mais, ils sont à coup sûr à reformuler et à réaffirmer comme des espaces ou axes de référence, de nature à orienter l'action et les comportements et dans lesquels doit s'inscrire le libre exercice de la responsabilité de chacun au niveau qui est le sien.

3. Les principes de comportement et d'action

De l'analyse des fondements et des exigences, se dégagent quatre principes propres à inspirer les comportements individuels et l'action collective, en tous temps, en tous lieux et à tous les niveaux. Ils ne sont pas à hiérarchiser mais s'imposent dans une suite logique et sont indissociables.

- Cultiver et pratiquer des règles de conduite qui fondent, sur des consciences fermes et fortes et sur l'excellence professionnelle, la mise en œuvre résolue d'une force maîtrisée.

Le premier principe résulte du cœur même de la spécificité, tel qu'exprimé précédemment et fait écho à ce qui a été identifié comme le paradoxe essentiel de l'état de militaire. Il peut se formuler comme suit :

"Cultiver et pratiquer des règles de conduite qui fondent, sur des consciences fermes et fortes et sur l'excellence professionnelle, la mise en œuvre résolue d'une force maîtrisée."

Ainsi peut s'exprimer la traduction éthique du concept opératif et tactique de maîtrise de la force élaboré par ailleurs. Ce concept ne doit pas prêter à contresens : il ne s'agit pas de sacrifier à un effet de mode dans un affadissement de la force qui la rendrait du même coup inopérante. La force reste la force, c'est-à-dire la capacité de prendre l'ascendant, si nécessaire, par la contrainte ; ainsi s'imposent les principes tactiques de base qui permettent de parer aux vulnérabilités, d'imposer sa volonté à l'adversaire et de préserver la liberté d'action. Mais cette capacité s'inscrit dans un monde marqué à la fois par l'ampleur du pouvoir de destruction des armements modernes, et dans une civilisation qui fait du respect de l'homme et de la vie une valeur centrale. Il en découle que la force, rigoureusement suffisante et proportionnelle aux effets à obtenir, devra être strictement adaptée au but poursuivi, qui est toujours le rétablissement de la paix ; ainsi seront par exemple privilégiés les attitudes et les modes d'action dissuasifs, plutôt qu'une logique systématique de guerre totale et dévastatrice.

Cette éthique doit éclairer aussi bien les codes de comportement que l'exercice de l'autorité, notamment dans la conception et la conduite de l'action. Elle est au cœur du système de formation, avec, en particulier, sur la base de la connaissance des textes de référence, la multiplication d'études de cas concrets, de tous niveaux, à partir des expériences vécues, qu'elles aient abouti à un succès ou à un échec.

Faire vivre des communautés militaires unies dans la discipline et dans la fraternité d'armes.

Mais les consciences fermes et fortes, évoquées plus haut, ne seront telles que si elles peuvent se nourrir d'un sentiment collectif qui les transcende. C'est pourquoi un deuxième principe vient nécessairement compléter le premier :

"Faire vivre des communautés militaires unies dans la discipline et dans la fraternité d'armes."

On aura reconnu la réaffirmation du rôle de l'esprit de corps développé précédemment, avec ses exigences et ses limites. Ce principe doit inspirer tout particulièrement l'exercice de l'autorité, en ce que, combinant fermeté et fraternité d'armes, il lui revient de nourrir l'âme collective, de dynamiser le groupe et de donner un sens à l'action à travers notamment des traditions vivantes et un cérémonial rénové. En subordonnant le destin individuel au destin collectif, il s'agit bien de permettre à l'individu d'exprimer le meilleur de lui-même au profit de l'objectif commun, avec un sens marqué de la loyauté, de la solidarité et de l'initiative.

On l'a vu, ce principe doit être éclairé par un principe supérieur, susceptible de procurer à la fois la légitimité et le cadre éthique nécessaires à l'état de militaire :

"Servir la France et les valeurs universelles dans lesquelles elle se reconnaît."

- Servir la France et les valeurs universelles dans lesquelles elle se reconnaît.

L'action militaire sert toujours un but politique qui est celui de la France, défini par les autorités politiques légitimes auxquelles l'armée est strictement subordonnée, dans la loyauté, la franchise, la transparence et la confiance réciproque. De même, l'action collective, comme les comportements individuels, s'inscrivent bien dans le respect des valeurs fondatrices de la communauté nationale exprimées à travers la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et traduites dans la devise de la République. Dans un cadre international, le soldat, à tous les niveaux, est porteur de l'image de la France et de son honneur. C'est particulièrement le cas dans les opérations complexes souvent placées sous le regard des médias. Là encore, ce troisième principe doit inspirer les codes de comportement et la formation, de même que les traditions et le cérémonial.

- Cultiver des liens forts avec la communauté nationale.

Ce principe ne serait que déclaratoire s'il ne s'appuyait pas sur un quatrième qui en assure la matérialité :

"Cultiver des liens forts avec la communauté nationale."

La symbiose entre l'armée et la communauté nationale est, comme on l'a vu précédemment, une nécessité vitale. Elle sera réalisée si se généralise, à tous les niveaux, un état d'esprit rayonnant à travers une multitude de canaux et grâce à des relations personnalisées et partenariales. Il s'agit pour les militaires à la fois de se faire connaître et de se faire apprécier par la société civile, mais aussi d'être à l'écoute de celle-ci pour rester en phase avec elle. Le devoir de neutralité dans les domaines philosophique, religieux, politique ou syndical s'impose alors naturellement.

Par ailleurs, un juste équilibre doit être trouvé entre la préparation opérationnelle, qui est la priorité, et une attention au service public, gage de sentiment d'utilité, d'estime et de confiance, qui devra le plus souvent revêtir un caractère d'échange contractuel. Les codes de comportement, la formation, les traditions et le cérémonial, la communication devront y concourir.

Pour étayer et prolonger la réflexion

L'exercice du métier des armes s'inscrit dans un cadre normé. Il ne saurait être question ici de mentionner tous les textes qui le régissent. En revanche il est utile d'en citer certains, qui, par leur valeur éthique ou juridique, ont une prééminence incontestable.

Des extraits significatifs

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789. Article 3.

"Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément."

Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948. Article 1.

"Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience, et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité."

Convention de Genève pour l'amélioration du sort des blessés et des malades dans les forces armées en campagne du 12 août 1949. Article 3. Extrait.

"Les personnes qui ne participent pas directement aux hostilités, y compris les membres des forces armées qui ont déposé les armes et les personnes qui ont été mises hors de combat par maladie, blessure, détention, ou pour toute autre cause, seront, en toutes circonstances, traitées avec humanité, sans aucune distinction de caractère défavorable basée sur la race, la couleur, la religion ou la croyance, le sexe, la naissance ou la fortune, ou tout autre critère analogue."

Convention de Genève relative au traitement des prisonniers de guerre du 12 août 1949. Articles 13 et 14. Extraits.

"Les prisonniers de guerre doivent être traités en tout temps avec humanité."

"Les prisonniers de guerre ont droit en toutes circonstances au respect de leur personne et de leur honneur."

Statut général des militaires du 13 juillet 1972. Article 1.

"L'armée de la République est au service de la nation. Sa mission est de préparer et d'assurer par la force des armes la défense de la patrie et des intérêts supérieurs de la nation. L'état militaire exige en toute circonstance discipline, loyalisme et esprit de sacrifice. Les devoirs qu'il comporte et les sujétions qu'il implique méritent le respect des citoyens et la considération de la nation."

Statut général des militaires du 13 juillet 1972. Article 15

"Les militaires doivent obéissance aux ordres de leurs supérieurs et sont responsables de l'exécution des missions qui leur sont confiées. Toutefois, il ne peut leur être ordonné et ils ne peuvent accomplir des actes qui sont contraires aux lois, aux coutumes de la guerre et aux conventions internationales ou qui constituent des crimes ou des délits notamment contre la sûreté et l'intégrité de l'Etat. La responsabilité propre des subordonnés ne dégage les supérieurs d'aucune de leurs responsabilités."

Code pénal du 22 juillet 1992. Livre IV. Des crimes et délits contre la Nation, l'Etat et la paix publique. Titre premier. Des atteintes aux intérêts fondamentaux de la Nation. Article 410-1 :

"Les intérêts fondamentaux de la nation s'entendent au sens du présent titre de son indépendance, de l'intégrité de son territoire, de sa sécurité, de la forme républicaine de ses institutions, des moyens de sa défense et de sa diplomatie, de la sauvegarde de sa population en France et à l'étranger, de l'équilibre de son milieu naturel et de son environnement et des éléments essentiels de son potentiel scientifique et économique et de son patrimoine culturel."

Des textes internationaux

- Convention concernant les lois et coutumes de la guerre sur terre, La Haye, du 29 juillet 1899.
- Convention IV concernant les lois et coutumes de la guerre sur terre, La Haye, du 18

octobre 1907.

- Charte des Nations unies, du 26 juin 1945.
- Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, New York, du 9 décembre 1948.
- Déclaration universelle des droits de l'homme, du 10 décembre 1948.
- Convention pour l'amélioration du sort des blessés et des malades dans les forces armées en campagne, Genève, du 12 août 1949.
- Convention pour l'amélioration du sort des blessés, des malades et des naufragés des forces armées sur mer, Genève, du 12 août 1949.
- Convention relative au traitement des prisonniers de guerre, Genève, du 12 août 1949.
- Convention relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre, Genève, du 12 août 1949.
- *Code de conduite relatif aux aspects politico-militaires de la sécurité, adopté à la 91^e séance plénière du comité spécial de la CSCE pour la coopération en matière de sécurité, Budapest, du 3 décembre 1994.*

Des textes nationaux

- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.
- Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946.
- Constitution du 4 octobre 1958 (qui se réfère dans son préambule aux deux textes précédents).
- Loi n°72-662 portant Statut général des militaires, du 13 juillet 1972.
- Décret n°75-675 portant Règlement de discipline générale dans les Armées, du 28 juillet 1975.
- Code pénal. Code de justice militaire.

ANNEXE 3 Rapport d'information de l'assemblée nationale n°2490, relatif aux actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée, présenté par MM.BERNARD Grasset et Charles Cova, députés.

N° 2490

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

ONZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 22 juin 2000.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 145 du Règlement

PAR LA COMMISSION DE LA DÉFENSE NATIONALE ET DES FORCES ARMÉES,
sur les actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée

et présenté par

MM. Bernard Grasset et Charles Cova,

Députés.

(EXTRAITS)

COMPARAISONS AVEC QUELQUES ARMÉES VOISINES

L'étude des instances de concertation et de l'expression des militaires a été l'occasion de comparer l'armée française avec celles d'autres pays. Le lecteur trouvera une brève description des armées allemande, américaine, britannique et italienne vues sous cet aspect. Les médiateurs norvégiens et suédois compétents dans le domaine de la défense font également l'objet d'une présentation.

Nous aurions aussi souhaité disposer d'éléments de comparaison avec deux autres États : le Canada, qui a mis en place depuis quelques années un système de médiation original puisque le médiateur est placé sous l'autorité du Ministre de la Défense qui, probablement, doit le nommer. Nous désirions également obtenir des éléments sur la concertation et l'expression dans l'armée du Japon. Grand vaincu en 1945, ce pays est aujourd'hui devenu une véritable démocratie. Qu'en est-il de son armée ? Malheureusement, les attachés de défense français en poste dans ces deux pays, saisis le 11 février 2000 et relancés en avril, ne nous ont toujours pas fait parvenir le moindre document à l'heure où nous présentons ce rapport, le 21 juin 2000. Preuve, s'il en était besoin, que le contrôle démocratique de l'exécutif par le législatif est, dans notre pays, largement perfectible.

LE SOLDAT-CITOYEN DE L'ARMÉE ALLEMANDE

L'actuelle armée allemande, la Bundeswehr, a été créée en 1956, en pleine guerre froide. Dès l'origine, cette armée considérée comme la première armée de conscription démocratique du pays a été conçue comme une contribution à l'Alliance atlantique et non comme une armée purement nationale. L'armée allemande, en pleine restructuration elle aussi, compte actuellement environ 330 000 militaires dont 190 000 de carrière et 135 000 appelés auxquels il convient d'ajouter 140 000 civils. Au lendemain de la réunification, elle comptait 509 000 militaires.

Le concept de l' *Innere Führung* et le citoyen en uniforme

Le très lourd poids du passé, omniprésent dans la culture militaire allemande, a

conduit les autorités à concevoir une armée particulièrement encadrée et surveillée avec pour objectif de réduire l'écart la séparant de la société civile. Cela a abouti au concept de l'*Innere Führung*, formation civique et morale destinée à éviter que ne se reproduisent les erreurs du passé et qui a pour mission d'aider à atténuer et concilier les tensions qui résultent de l'antagonisme entre les droits et libertés du citoyen, d'une part, et les obligations et devoirs militaires, d'autre part, le but étant d'unir les forces armées dans l'accomplissement de leur mission aux valeurs de la Loi fondamentale allemande.

Ainsi, l'*Innere Führung* est conçu pour atteindre les objectifs suivants :

- apporter des explications pour le service quotidien militaire ;
- promouvoir l'intégration de la Bundeswehr et du soldat ;
- renforcer la disponibilité du soldat à servir, la discipline et la cohésion ;
- organiser le fonctionnement interne des armées en conformité avec la constitution allemande.

Cette conception démocratique de l'armée a abouti à la consécration du soldat « citoyen en uniforme ». Le soldat allemand se définit par les trois caractéristiques suivantes :

- il est avant tout un citoyen conscient de ses responsabilités ;
- il est également une libre personnalité ;
- il est évidemment un soldat opérationnel.

Dans ce cadre, les principaux droits du soldat allemand sont :

- le respect et la protection de la dignité humaine ;
- le libre épanouissement de la personnalité ;
- la libre expression de la pensée (sous certaines réserves).

La limitation de certains droits fondamentaux n'est admise que dans un cadre strict et lorsque les besoins du service la rendent indispensable. En contrepartie, la limitation de l'exercice de l'autorité et du devoir, la possibilité d'appartenir à un mouvement et le droit à une instruction civique et politique sont reconnus.

La concertation et l'expression dans la Bundeswehr

Le moral et la vie des unités

Un bureau chargé de veiller à l'état interne et social de la Bundeswehr centralise les comptes-rendus annuels des unités qui sont l'équivalent des rapports sur le moral que connaît l'armée française. Il est également destinataire de tous les rapports relatifs aux incidents ou accidents à signaler : morts accidentelles, suicides, rixes, pertes d'armes... Ce bureau réalise également des sondages trimestriels auprès des appelés et des engagés et s'appuie sur un certain nombre d'enquêtes sociales relatives aux conditions de vie et de logement des militaires.

La « personne de confiance »

Les militaires du rang, sous-officiers et officiers élisent, par collège, un représentant dénommé « personne de confiance », ainsi que deux adjoints. Cette personne, qui peut s'apparenter à un président de catégorie dans l'armée française, est chargée d'assurer la coordination entre les échelons supérieurs et subalternes et est habilitée à accéder directement, quand elle le souhaite, à tout niveau de la hiérarchie sans en rendre compte. La personne de confiance est saisie systématiquement dans les affaires disciplinaires et de mutation.

L'éducation politique

L'éducation politique, qui est à prendre dans le sens d'instruction civique, est un enseignement obligatoire pour les soldats de la Bundeswehr. Les appelés suivent 28 heures de cours d'instruction civique par mois, ce qui correspond à une journée entière par semaine et est considérable ; les engagés, eux, ne bénéficient que de 3 journées d'instruction civique par an auxquelles s'ajoutent des sessions d'une demie heure par semaine consacrées à la diffusion des informations courantes.

Les églises au sein de l'armée

Le rôle des églises reste considérable dans ce pays qui demeure toujours sous le régime du concordat. Des contrats ont été conclus avec les deux principales confessions du pays, la religion protestante et l'église catholique. C'est ainsi que des prêtres servent comme aumôniers militaires pendant quelques années avant de retourner dans leur diocèse civil. Pendant la durée de leur service dans l'armée, ils sont pris en charge par les autorités militaires, ainsi que leurs déplacements.

L'éligibilité des militaires allemands

Contrairement au système français, être élu à quelque niveau que ce soit a non seulement été jugé compatible avec l'état de militaire mais semble même être encouragé par les autorités militaires, dans la mesure où cela permet de rapprocher l'armée de la Nation et de valoriser l'institution militaire.

Tous les soldats étant éligibles, c'est à l'armée de s'adapter aux contraintes créées par l'éventuelle élection d'un militaire. Ainsi, l'armée allemande compte actuellement entre 6 et 10 de ses membres élus au Bundestag ou dans un parlement régional. Ces personnes bénéficient de décharges de service, ce qui leur permet de continuer à bénéficier des droits à l'avancement et à la pension de retraite.

L'armée allemande compte un nombre encore plus grand d'élus municipaux pour lesquels le mandat s'exerce en même temps que le service, ce dernier étant aménagé : les mutations, par exemple, font l'objet d'une attention particulière.

Le commissaire parlementaire aux forces armées

Institué en 1956, lors de la résurrection de l'armée allemande, le commissaire parlementaire aux forces armées a pour objet de contrôler les forces armées allemandes dans l'optique d'éviter que ne se reproduisent les errements passés. Créé sur le modèle suédois de l'Ombudsman militaire, ce commissaire dont la fonction figure dans la constitution allemande est un membre de la commission de la défense du parlement allemand, le Bundestag, élu au scrutin secret par ses pairs pour un mandat de cinq ans renouvelable une seule fois et démissionne aussitôt de son mandat de parlementaire. Le

commissaire parlementaire dispose d'une équipe d'une soixantaine de collaborateurs, tous civils, mais dont certains, anciens militaires ou anciens membres du cabinet du Ministre de la Défense, lui apportent une expérience précieuse.

Responsable uniquement devant le Bundestag auquel il remet un rapport annuel et dont il bénéficie du soutien total, le médiateur présente un diagnostic de l'armée allemande et en résume les déficiences. Le rapport est présenté et discuté en commission de la défense, devant le Ministre de la Défense, puis en séance publique devant l'ensemble des députés.

Sa mission est double : d'une part, il est chargé de contrôler les forces armées, sur pièces et sur place, y compris à l'étranger. D'autre part, il est une instance de pétition pour tous les militaires allemands, exerçant à ce titre des fonctions proches de celles d'un médiateur.

Un très large pouvoir de contrôle

1.

Dans le cadre de ses fonctions de contrôle, le médiateur, ou plutôt la médiatrice devrions nous dire puisque les fonctions sont actuellement occupées par madame Marienfeld, n'annonce que très rarement ses visites, se présentant à la porte des casernes ou des bases navales ou aériennes de manière impromptue. Seules ses visites à la brigade franco-allemande sont assorties d'un préavis, par courtoisie à l'égard des militaires français. Depuis que des troupes allemandes sont stationnées hors des frontières du pays (en ex-Yougoslavie), madame Marienfeld se rend trois fois par an auprès de ces soldats expatriés afin d'observer les conditions de vie sur place et de témoigner de l'importance attachée par le parlement à ces opérations extérieures. Le commissaire parlementaire a accès à tous les dossiers, sauf ceux pour lesquels, mais ils sont rares, le secret défense est opposé. Toutes ses questions doivent obtenir une réponse.

Un médiateur à l'écoute des militaires

1.

Dans le cadre de ses fonctions de médiateur, le commissaire parlementaire reçoit selon les années entre 6 000 et 8 000 recours émanant de toutes les catégories de militaires.

Ainsi, sur les 6 500 requêtes reçues en 1999, 11 provenaient de généraux ou d'amiraux et 309 d'officiers d'état-major même si, évidemment, l'immense majorité émane de militaires du rang ou de sous-officiers, bien plus nombreux. 40 % des recours concernent la gestion du personnel, qu'il s'agisse des appelés ou des engagés, 27 % les droits, les ordres et la conduite des hommes, 12,6 % les rémunérations et les questions sociales, 7 % l'approvisionnement et le soutien, 5 % le logement, la nourriture et l'habillement.

En tant que médiateur, le commissaire n'a pas le pouvoir d'intervenir directement mais peut adresser des propositions aux autorités militaires ou au pouvoir législatif, afin de faire modifier la législation. Son rôle se borne essentiellement à vérifier que les droits fondamentaux des soldats sont bien sauvegardés, à surveiller l'obsolescence des équipements militaires qui pourrait avoir une influence préjudiciable sur le moral et, dans un grand nombre de cas, à expliquer certaines décisions à des plaignants qui n'ont pas toujours une vision globale des choses. Car le commissaire parlementaire ne s'intéresse

pas qu'aux intérêts des soldats et, loin de jouer un rôle de super représentant syndical, partage également le soucis de la bonne marche de l'armée.

Sa fonction d'autorité morale permet au commissaire parlementaire d'avoir toujours entretenu d'excellentes relations avec le Ministre de la Défense, quelle que soit la majorité au pouvoir, ainsi qu'avec les officiers supérieurs de l'armée allemande, intéressés par l'expérience d'une personne à qui leurs subordonnés parlent souvent plus librement qu'à un supérieur hiérarchique.

Les associations à caractère professionnel 1.

La principale association professionnelle allemande s'appelle la « Bundeswehrverband », que l'on peut traduire par « Association de la Bundeswehr », nom de l'armée allemande. Ce groupement rassemble 65 % des militaires allemands en activité, sans distinction de grade. Chez les officiers généraux, ce taux monte à 90 %. Le Ministre de la Défense en est membre.

La Bundeswehrverband est l'un des membres fondateurs de l'association européenne fédératrice « Euromil », créée au début des années 70 et basée à Bruxelles. En fait d'européenne, cette association qui revendique 500 000 membres est largement dominée par les Allemands qui représentent les deux tiers des adhérents, aux côtés de quelques associations, principalement de retraités et de réservistes, mais aussi de militaires d'active, de différents pays d'Europe du nord et de l'est. Depuis peu, l'Italie (avec deux associations affiliées), l'Espagne (3 associations) et la France (2 associations) y sont représentées. Selon les termes mêmes de son président, l'amiral allemand Hundt, la principale activité d'Euromil est « *le lobbying auprès de la Commission européenne, du Parlement et du Conseil, dans le but d'harmoniser la législation européenne concernant les soldats* ».

Fondamentalement différente d'un syndicat classique dans la mesure où ses adhérents ne disposent pas du droit de grève et où il n'existe aucune convention collective, l'association se veut solidaire avec le gouvernement. Outre les intérêts individuels de ses membres, elle représente, en accord avec ses statuts, la Bundeswehr en tant qu'institution. Cela ne l'empêche pas de donner son point de vue sur la politique de défense de l'Allemagne. Si les militaires en activité ne peuvent pas critiquer la politique gouvernementale, la Bundeswehrverband peut se le permettre en raison de son poids et de l'élection démocratique de ses représentants. Elle permet ainsi de concilier la nécessaire obéissance des militaires et la possibilité pour eux de s'exprimer.

Notons qu'il existe une seconde association professionnelle, très minoritaire, qui est l'émanation d'un syndicat civil.

Au total, protégé par de puissantes associations, le soldat allemand bénéficie d'un nombre considérable de garanties et dispose de voies de recours diversifiées. S'il s'estime victime d'une injustice, il peut :

- attirer l'attention de sa hiérarchie par l'intermédiaire du compte-rendu annuel ;
- s'adresser à la personne de confiance de sa catégorie ;

- exercer un recours hiérarchique à son supérieur immédiat, droit garanti par l'article 18 de la constitution ;
- exercer son droit de pétition, garanti par l'article 17 de la constitution. La pétition est adressée directement au ministre ;
- s'adresser au commissaire parlementaire à la défense, sans passer par la voie hiérarchique ;
- adresser un recours hiérarchique à son chef d'unité ;
- adresser une requête auprès du tribunal militaire ou administratif compétent.

Comme on peut le constater, le poids des régimes totalitaires au cours desquels le soldat allemand n'était qu'un instrument docile et sans personnalité a abouti à doter les militaires d'outre Rhin d'un statut particulièrement protecteur et citoyen. Au traumatisme de la période nazie s'est ajouté depuis 1990 le poids de l'absorption de l'armée populaire est-allemande dont la tradition n'avait rien de démocratique et qui participa à la répression du soulèvement de Budapest en 1956 et du Printemps de Prague en 1968. Si, dans les faits, la Bundeswehr n'a admis dans ses rangs que quelques milliers de militaires particulièrement sélectionnés, certaines unités ayant appartenu à la défunte République démocratique allemande y sont encore représentées, même si elles ont depuis changé d'appellation.

CONCERTATION ET REPRÉSENTATION DANS L'ARMÉE DES ETATS-UNIS

En l'absence de conscription, les forces armées des Etats-Unis sont constituées exclusivement de professionnels. Elles regroupent 1 587 000 militaires dont 495 000 dans l'armée de Terre, 462 000 dans l'aviation et 630 000 dans la Marine, sans compter environ un million de réservistes.

Dans une économie florissante où règne une situation de plein emploi, les métiers militaires sont fortement concurrencés par le secteur civil qui offre des situations mieux rémunérées pour des contraintes de disponibilité moindres.

Les militaires américains quittent facilement le métier des armes vers le civil lorsque des occasions se présentent où lorsque les avantages qu'ils retirent de leur situation ne compensent plus les inconvénients. Les grades les plus bas ont légalement droit à l'aide publique aux défavorisés, avec distribution de vêtements et de nourriture. En conséquence, les armées éprouvent de plus en plus de difficultés pour recruter et retenir leurs soldats.

Dans ce contexte très ouvert, la concertation et le droit d'expression devraient être favorisés afin de faire évoluer et de modifier le cadre et les conditions d'emploi des militaires pour les adapter aux transformations que connaît la société.

Ce n'est pas le cas. Même si les différentes armées utilisent fréquemment des méthodes modernes comme les sondages pour évaluer les diverses facettes de la condition militaire et du moral des forces, même si le Congrès possède des pouvoirs d'investigation importants qu'il ne se prive pas d'employer, il manque encore une communication structurée comparable à celle mise en place dans les armées françaises.

Cependant, par tradition, toute éventuelle dégradation du climat général ne s'exprime

pas par un mécontentement revendicatif, mais par des démissions.

Les structures de concertation

Les structures de concertation comparables aux nôtres (commission participative d'unité, Conseil de la fonction militaire, Conseil supérieur de la fonction militaire) n'existent pas dans les forces armées américaines. C'est la chaîne hiérarchique qui est chargée de recueillir les souhaits et les observations du personnel, afin de mettre en œuvre les mesures correctives. Cette responsabilité, à la charge des chefs d'état-major de chaque armée, incombe directement aux inspecteurs généraux placés à leurs côtés. Ces derniers ont en effet tout particulièrement en charge le moral, les conditions de travail et le soutien aux familles. Ils disposent à cet effet d'un état-major en propre et procèdent par missions.

A l'occasion de chacune de ces missions d'inspection dans les forces, ils évaluent à l'aide d'un système formalisé les efforts consentis par l'autorité pour tenir compte des souhaits du personnel et ils rencontrent les présidents de catégorie.

Les présidents de catégorie

Seules, les fonctions de « Présidents de catégorie » existent aux Etats-Unis pour les personnels non-officiers, les hommes du rang étant représentés au niveau des unités élémentaires par un de leur pairs, conseiller du sous-officier président des « engagés ».

Les présidents des « engagés », les *Command Sergeant majors* ou *Master Chief Petty Officer* pour la Marine, existent à tous les niveaux de la hiérarchie, depuis celui du bataillon, du petit bâtiment ou de l'unité aérienne élémentaire à celui du chef d'état major de chaque armée.

Leur mission est de représenter le personnel non-officier (*enlisted*) vers le chef de corps ou d'unité auprès duquel ils sont placés mais aussi vers la chaîne directe du *Master Chief* aux différents niveaux de commandement (unité, commandement subordonné, grand commandement, état-major central). Leur rôle est beaucoup plus important que celui de leurs homologues français. On peut considérer qu'ils sont, après le commandant en second l'autre interlocuteur et relais du commandant d'unité.

Ces *Command Sergeant majors* ou *Master Chief Petty Officer* font en particulier remonter vers le commandement toutes les informations qui ne touchent pas à l'exécution de la mission : état du moral, problèmes rencontrés dans la vie quotidienne, amélioration possible des conditions de travail par exemple, organisation sociale des familles...

Ils sont choisis par le commandement parmi des volontaires en fonction de leurs qualités et de l'exemple qu'ils donnent.

Au niveau des chefs d'état majors, les *Sergeant majors* de l'armée de Terre et du corps des marines, les *Master Chief Petty Officer* de la Marine et les *Chief Master Sergeant* de l'armée de l'Air existent depuis vingt-cinq ans environ. Ils sont des interlocuteurs privilégiés pour les chef d'état-major et pour les directeurs du personnel de chaque armée.

Ils sont également des conseillers pour les différentes organisations qui traitent des affaires de personnel. Ils représentent, par ailleurs, les sous-officiers et des hommes du rang dans les manifestations officielles et le représentant central de chaque armée peut

être appelé à témoigner devant le Congrès.

Ils disposent de moyens modernes (site Internet officiel, équipe de travail) pour communiquer avec les représentants au niveau des grands commandements et des unités.

Le rapport sur le moral

Le rapport sur le moral tel qu'il est conçu dans l'armée française (c'est à dire une synthèse élaborée par le commandement après consultation des diverses catégories de personnel) n'existe pas dans l'armée américaine. Occasionnellement, une analyse (*Command Climate Survey*) est conduite pour saisir l'état d'esprit d'une l'unité : en général elle suit la prise de commandement d'un chef. Chaque commandant d'unité organise à sa guise, ou à la demande des intéressés, des réunions sur le moral des différentes catégories de personnel.

Le plus fréquemment, l'institution militaire procède par enquêtes et sondages pour étudier un aspect particulier du moral ou de la condition militaire. Ces consultations peuvent être initiées

- par les armées (*Chief of staff* ou inspecteurs) ;
- par le secrétaire en charge de chaque armée ;
- par le Pentagone
- par le GAO (*General Accounting Office*) qui est l'équivalent de la Cour des Comptes.

Par exemple, l'US Air Force effectue une fois tous les deux ans une étude à l'échelle nationale, la CSAF Survey (*Chief of Staff of the Air Force Survey*), qui permet de mesurer le moral et la qualité de vie de ses personnels militaires et civils.

La dernière étude, menée du 30 septembre au 29 octobre 1999, a permis à 206 000 membres de l'armée de l'Air, soit 39 % de son personnel, de s'exprimer sur divers sujets (retraite, hôpitaux) Les résultats ont été communiqués en janvier dernier au chef d'état-major de cette armée.

Les organismes chargés de ces études pour l'armée de Terre sont l'*Army Research Institute* ou (ARI) et l'*Army Personnel Survey Office* (APSO) qui est l'équivalent du centre de relations humaines de l'armée de Terre française.

Ces formules par sondage sont attrayantes car aisées à mettre en œuvre pour de vastes organisations mais elles affaiblissent le dialogue direct entre le chef et ses subordonnés, alors qu'un certain déficit de communication se fait déjà sentir dans les forces armées américaines.

Le personnel et la qualité de la vie font également l'objet du chapitre 10 du rapport annuel au Président et au Congrès préparé par le secrétariat d'Etat à la Défense. Sont plus particulièrement abordés dans ce chapitre l'égalité des chances, le rôle des femmes et des civils dans les armées.

La prise en compte de statistiques permettant de mesurer pour un personnel le temps passé en déplacement (PERSTEMPO) ou pour une unité, le temps passé en opération (OPTEMPO) ont permis, pour l'armée de l'Air par exemple, la mise sur pied du concept

EAF (*Expeditionary Air Forces*), visant une meilleure prise en compte de la planification des missions extérieures.

Les associations professionnelles

Le règlement de discipline générale énonce que la condition militaire est incompatible avec l'appartenance à un syndicat. Néanmoins, ce règlement prévoit que tout militaire peut en contrepartie :

- appartenir à toute organisation ayant une existence légale pourvu que ce ne soit pas un syndicat ;
- présenter une réclamation au travers de la chaîne hiérarchique ;
- rechercher toute information ou conseil auprès de toute source autorisée ;
- se faire représenter par un avocat ou tout autre conseiller ;
- déposer une pétition auprès du Congrès des Etats-Unis. Mais si un groupe directement concerné par un problème a le droit de signer une pétition, cela ne veut pas dire pour autant qu'il puisse faire circuler cette pétition.
- entreprendre toute action judiciaire ou administrative conformément à la loi.

Le syndicalisme dans les armées n'est pas une question à l'ordre du jour ; elle n'est même pas dans les esprits. Lorsqu'un militaire n'est pas satisfait de sa situation, il quitte le service et a toutes les chances de retrouver un emploi très rapidement.

Si les militaires ne sont pas autorisés à adhérer à un syndicat, ils peuvent en revanche rejoindre des associations, notamment pour les militaires de l'armée de Terre, l'AUSA (*Association of the United States Army*) qui est dirigée par un ancien chef d'état major de l'armée de Terre et la *Navy League* pour la Marine. Les cadres de cette association sont des officiers à la retraite, connaissant bien l'institution et qui, n'étant plus tenus par une chaîne hiérarchique, ont une grande liberté d'analyse et de commentaire.

Le poids de ces institutions tient également au grand nombre de leurs adhérents, (plus de 100 000 pour l'AUSA), à leur symbiose avec les éléments de l'armée et à la qualité de leur réseau de relations tissé avec les grands groupes industriels.

Par exemple, l'AUSA constitue un groupe de pression non négligeable dont l'action est visible au travers :

- de nombreuses publications (mensuels, études) ;
- des activités des groupes de travail armée-industrie qui sont un reflet du lien « militaro-industriel » et permettent l'échange des idées, besoins et difficultés de part et d'autre ainsi que la promotion du matériel ;
- des médias qui sont systématiquement invités à témoigner de la créativité et du dynamisme de l'association ;
- et surtout, d'une forte activité de « lobbying » ciblée sur le Congrès et l'administration.

Il existe également des Comités, non limités à une armée particulière, qui défendent les intérêts d'un groupe ou d'une minorité, par exemple le *Defence Advisory Committee on*

Women in the Services (DACOWITS).

Dans la vie courante, les militaires se plaignent surtout du phénomène de « surchauffe » (moins de personnel, de plus en plus d'opérations) qui s'installe, auquel il faut ajouter une grande mobilité professionnelle qui peut nuire à la vie de famille.

Pour la Marine, la surveillance constante de l'action des commandants d'unités par de trop nombreuses inspections, ayant été identifiée comme un facteur de départ des jeunes capitaines de frégate, le processus a été corrigé par la hiérarchie qui avait interrogé les catégories de personnel.

Le poids du législatif

Le Congrès des Etats-Unis, dont les pouvoirs sont plus largement utilisés que par le Parlement français, compte dans ses rangs des autorités qui suivent de très près les intérêts des personnels militaires, et tendent à les faire respecter. Les groupes de pression, les fameux *lobbies*, jouent ici un rôle déterminant.

La Chambre des Représentants et surtout le Sénat dont l'action est relayée par un personnel important, n'ignorent pas la défense. Le Congrès est appelé à arbitrer entre les armées qui, disposant chacune en propre d'un budget, sont souvent concurrentes.

Les sénateurs et les représentants sont généralement portés à défendre les intérêts locaux : amicales de vétérans qui sont un pilier de l'Amérique traditionnelle, sites industriels travaillant pour la défense, poids de la garde nationale dans les différents États entraînent la plupart des élus à s'intéresser aux questions militaires.

Enfin, le Congrès peut convoquer les militaires qu'il souhaite entendre dans le cadre de ses investigations.

Les structures de médiation

Il n'existe pas de structure de médiation à proprement parler. Deux organismes particuliers sont chargés de protéger les individus.

L'inspecteur général de chaque armée, déjà évoqué, s'intéresse aux dysfonctionnements constatés dans l'armée dont il a la charge et traite en particulier tout ce qui s'apparente aux abus de commandement.

Le bureau d'*Equal Opportunity* organise la prévention et lutte contre toutes les formes de discrimination ou de harcèlement sexuel. Il veille à l'égalité des chances de chacun, quelle que soit son origine ethnique, son sexe, ses opinions philosophiques ou religieuses. Pour la surveillance du harcèlement sexuel, il enquête sur les manquements aux règles nombreuses et précises qui régissent les comportements entre hommes et femmes outre Atlantique.

L'expression des militaires

Le droit d'expression, garanti par le premier amendement de la constitution, s'applique sans restriction aux militaires. Néanmoins, dans la vie courante, il existe au moins deux limites :

- - les auteurs ne doivent pas publier d'informations classifiées sous peine de poursuites ;

- les publications ou déclarations qui s'écartent des idées retenues par le commandement ne favorisent pas toujours un déroulement de carrière harmonieux, même si l'originalité de la réflexion est encouragée.

Les jeunes recrues s'engageant dans les forces reçoivent dès leur incorporation une carte, la « bill of rights », qui leur rappelle leurs droits, au nombre de six³⁷⁷, et plus particulièrement ceux en matière de harcèlement sexuel et discrimination.

La carte comporte les numéros de téléphone de la chaîne de commandement, y compris ceux des inspecteurs généraux ainsi que l'équivalent d'un numéro vert valable dans le monde entier.

Il faut noter, enfin, l'existence de nombreux magazines militaires indépendants du ministère de la Défense, tout au moins sur les plans juridique et financier, et qui constituent des forums d'opinions souvent intéressants.

Les militaires d'active peuvent :

- voter et exprimer une opinion politique à condition qu'ils ne parlent pas au nom de l'armée ;
- faire des dons à des organisations politiques ;
- participer à des réunions politiques à condition de ne pas porter l'uniforme.
- S'ils n'ont pas le droit de participer à une campagne électorale, les militaires américains sont autorisés à mener toutes les actions qui s'apparentent à de l'éducation civique. Enfin, ils ne peuvent pas se porter candidat à un poste électif fédéral ou d'Etat.

CONCERTATION ET DROIT D'EXPRESSION DANS LES FORCES ARMÉES BRITANNIQUES

Pour une population de soixante millions d'habitants, le Royaume-Uni dispose d'une armée qui compte environ 220 000 militaires ainsi répartis : 115 000 dans l'armée de Terre, 47 000 dans la Marine et 56 000 dans l'armée de l'Air. Professionnalisée de longue date, l'armée britannique ne compte aucun conscrit.

Une absence de structures participatives

Les forces armées britanniques n'ont pas de structures de concertation comparables à celles en vigueur dans les forces armées françaises (présidents de catégorie, commissions participatives d'unité, Conseils de la fonction militaire, Conseil supérieur de la fonction militaire, rapport sur le moral...). Les préoccupations des militaires sont habituellement relayées par la voie hiérarchique ou soulevées à la faveur des inspections. Toutefois, une équipe de liaison, placée auprès de chaque chef d'état-major d'armée

³⁷⁷ Etre informé des lois et des règlements ayant une incidence sur l'entraînement et la vie quotidienne. - Recevoir une formation et un entraînement militaires de qualité. - Travailler et vivre au sein d'un environnement exempt de toute discrimination raciale ou de harcèlement sexuel. - Refuser les ordres, suggestions ou demandes immorales ou inappropriées de la part de quiconque (instructeur, hiérarchie, civil ...). - Etre traité avec respect et dignité. - Dénoncer le comportement immoral ou inapproprié de ses propres autorités, en passant ou non par la voie hiérarchique.

briefing team dans l'armée de Terre), composée de deux à trois officiers et sous-officiers effectue des visites d'unités, procède à des entretiens confidentiels avec les différentes catégories de personnels et rend compte directement au chef d'état-major de chaque armée ou à son adjoint des difficultés constatées.

En outre, tous les six mois, un sondage (*continuous attitude survey*) élaboré et exploité par des psychologues du ministère de la Défense, destiné à évaluer le degré de satisfaction, l'état d'esprit et les grandes tendances qui se dessinent, est réalisé sur quelques points particuliers prédéterminés.

Il n'existe pas de médiateur compétent dans le domaine militaire au Royaume-Uni.

Les forces armées n'ont pas de syndicats. Mais les militaires peuvent adhérer à des syndicats d'autres organisations professionnelles ou à des associations et assister individuellement à des réunions, à condition de ne pas porter l'uniforme et d'éviter toute implication dans les questions purement politiques.

Une protection principalement assurée par la hiérarchie et les règles de droit.

En ce qui concerne les soldes des militaires, un organisme, l'*Independent Pay Review Body*, composé de personnalités civiles, propose tous les ans un certain nombre de recommandations au Premier ministre. Elles sont généralement acceptées. Pour ce qui concerne les questions de harcèlement sexuel et de discriminations sexuelle et raciale, dans chaque régiment ou formation autonome est affecté un *equal opportunities adviser*, du grade d'officier ou de sous-officier (*senior NCO*), qui conseille le commandement. En outre s'agissant des litiges dans le domaine de la solde, du harcèlement sexuel ou de la discrimination raciale, les militaires ont accès aux juridictions professionnelles (qui correspondraient, en France, aux Conseils des Prud'hommes).

Enfin, les militaires qui ont des doléances à exprimer peuvent le faire par la voie de la chaîne hiérarchique jusqu'au *Defence Council* pour les sous-officiers, et de la Reine (en fait, le Ministre de la Défense) pour les officiers. Cette procédure est désignée sous le nom de *redress system*.

En matière de droit d'expression, les militaires ne peuvent ni s'exprimer sur les questions de défense qui pourraient d'une manière ou d'une autre gêner le gouvernement ni aborder des sujets politiques.

Toutes les règles relatives aux statuts ou à la discipline sont contenues dans les *Queen's Regulations*, c'est-à-dire le règlement de chaque armée, qui sont révisées tous les cinq ans par une loi (*Act of Parliament*).

LE SYSTÈME DE CONCERTATION ITALIEN

Peuplée de 58 millions d'habitants, l'Italie dispose d'une armée de 295 000 militaires dont 188 000 pour l'armée de Terre, 63 000 pour l'armée de l'Air et 44 000 pour la Marine. A ces forces, il convient d'ajouter les Carabiniers et la Garde des finances. L'armée italienne fait appel à la conscription.

L'Italie est un pays qui a longtemps entretenu une certaine défiance vis-à-vis de ses forces armées. Aussi, les rapports entre les forces armées et les représentants nationaux ont toujours été plus proches du rapport de force que de la relation de confiance.

Un système de concertation moins étendu que le nôtre...

A première vue, le système de concertation et d'expression italien semble moins développé que le système français ou que les systèmes nordiques : il n'existe pas dans l'armée italienne l'équivalent des présidents de catégorie. Il n'existe pas non plus d'équivalent au rapport sur le moral, même si le chef de chaque unité adresse à sa hiérarchie un rapport qui est surtout un état des lieux de son unité et un bilan sur son fonctionnement : punitions, évolution du recrutement... Il n'existe pas non plus de médiateur militaire.

La concertation dans l'armée italienne repose essentiellement sur un ensemble d'organes collégiaux qui se situent à trois niveaux :

- - 360 conseils de base (Cobar) à l'échelon de l'unité ou de la base. Les militaires sont représentés à proportion d'un délégué pour 250 hommes ou femmes dans cette instance qui rappelle les Commissions participatives d'unité de l'armée française ;
- - 10 conseils intermédiaires (Coir) à l'échelon des commandements de région ;

Un conseil central interarmées (Cocer) à l'échelon du chef d'état-major des armées. Cet organisme est subdivisé en cinq sections dans lesquelles sont traités les problèmes spécifiques aux armées ainsi qu'aux différentes catégories de personnels : officiers, sous-officiers, militaires du rang et appelés. Le Cocer, qui fait penser à notre CSFM, compte actuellement 69 membres dont 13 pour sa section Cocer/terre.

... mais basé sur l'élection des représentants

Les représentants des militaires siégeant dans les Cobar et les Cocer sont élus par leurs pairs au terme d'une procédure qui se veut la plus démocratique possible. C'est au chef de corps qu'échoit la responsabilité d'organiser des réunions informatives sur le rôle de ces organismes ainsi que sur le bilan des conseils sortants.

Il doit également organiser l'emploi du temps de ses subordonnés de manière à leur permettre de participer à toutes les phases de l'élection, inciter éventuellement ceux qu'il juge les plus aptes à se présenter et établir la liste des candidats et des électeurs.

Dans les dix jours précédant la date de l'élection, les candidats mènent leur campagne électorale dans l'unité, oralement ou par voie d'affiches. Une fois élus, les délégués restent dans leur emploi et sont tenus de continuer à remplir leurs fonctions au sein de leur organisme d'affectation.

Afin de s'assurer de la représentativité des délégués, ne peuvent être élus au niveau central (Cocer) que les délégués déjà élus au niveau de la base (Cobar). Le mandat, renouvelable tant que l'intéressé porte l'uniforme, est de trois ans pour les militaires de carrière, d'un an pour les militaires du rang engagés volontaires et de six mois pour les appelés.

Les attributions et le fonctionnement de ces conseils

Aux termes de la loi, les Cobar doivent se réunir au moins une fois par mois, le Coir et le Cocer une fois tous les six mois. La présidence de chaque conseil est assurée par le militaire le plus ancien dans le grade le plus élevé.

Ces conseils de représentation ne peuvent s'exprimer que sur des sujets relevant de la condition militaire (moral, solde, loisirs, familles...) à l'exclusion de tout ce qui relève de l'organisation, de l'entraînement et de l'emploi opérationnel des forces.

Chaque réunion fait l'objet d'un procès-verbal qui remonte à l'échelon supérieur, c'est à dire du Cobar vers le Coir et de ce dernier vers le Cocer. Toute question posée doit recevoir une réponse dans les soixante jours, faute de quoi la question remonte à l'échelon supérieur.

Les dérives possibles du système

La loi étant assez libérale avec les déclarations à la presse, certains membres du Cocer n'hésitent pas à s'exprimer librement, ce qui peut avoir de fâcheuses conséquences lorsque le chef d'état-major, par exemple, est mis en cause.

En outre, la légitimité assurée par leur élection peut inciter ces mêmes délégués à entrer en contact direct avec le Ministre de la Défense ou les commissions parlementaires compétentes pour la défense en contournant l'autorisation hiérarchique de l'état-major prévue par les textes. Un danger sérieux de politisation guette donc ce système de représentation.

Malgré cela, l'action des conseils de représentation est jugée largement positive, la majorité des problèmes étant résolus de manière satisfaisante et rapide. Ainsi, le statut juridique des cadres, la réinsertion des appelés dans le monde du travail et d'une manière générale la condition militaire ont été améliorés grâce au travail de ces conseils.

LE MÉDIATEUR À LA DÉFENSE NORVÉGIEN

Comme beaucoup de pays d'Europe du nord, la Norvège se caractérise par un contrôle réel du législatif sur l'exécutif. Les médiateurs nommés par le parlement en sont l'un des éléments. S'il ne faut sans doute pas surestimer leur rôle au sein d'une armée bien plus petite que la nôtre, nous devons constater que leur pouvoir moral est très grand, ce qui facilite les contacts avec la hiérarchie militaire. Mais le médiateur n'est qu'une voie de recours parmi d'autres.

Un contrôle hautement démocratique du législatif sur l'exécutif

La Norvège est un pays dans lequel le parlement, le Storting, dispose de larges pouvoirs. C'est lui qui nomme les membres de l'équivalent local de la Cour des comptes. Le Storting nomme également depuis 1963, un médiateur pour l'administration civile et, depuis 1952, une instance de médiation à la défense, l'*Ombudsmann for Forsvaret*. Il est d'ailleurs intéressant de relever que dans ce pays, le médiateur civil, dont le rôle s'apparente à notre Médiateur de la République, a été créé onze ans après le médiateur à la défense, grâce aux enseignements apportés par ce dernier. Notons qu'il existe d'autres instances de médiation, nommées par le gouvernement, mais aucune d'elles n'a de compétence dans le domaine militaire.

L'instance de médiation compétente pour les affaires de défense est en fait un comité de sept personnes, dont le président, actuellement M. Per A. Utsi, est plus particulièrement chargé de traiter les requêtes individuelles, tandis que ses six collègues (actuellement trois hommes et trois femmes) examinent plutôt les questions d'ordre général : retour des soldats du Kosovo, emploi des hélicoptères de secours, nombre de

médecins dans les forces armées... L'ensemble des membres de ce comité exerce également une mission de contrôle au quotidien des casernes, de la nourriture, des équipements, des conditions de vie et des loisirs des militaires. Un compte-rendu est publié à l'issue de toutes les visites effectuées sur le terrain tandis qu'un rapport général de l'activité de l'instance de médiation est publié chaque année. Quatre fonctionnaires secondent les sept médiateurs.

La nomination des sept médiateurs à la défense est le premier acte du nouveau parlement, tous les quatre ans, lors du début d'une nouvelle législature. Le mandat est renouvelable indéfiniment, M. Utsi étant en poste depuis quinze ans.

En raison de sa nomination et son rôle, cette instance de médiation fait penser à une super commission de la défense, la commission parlementaire de la défense du Storting ne comptant que dix membres. De par leur nomination, les sept médiateurs sont souvent choisis parmi le personnel politique et sont parfois d'anciens parlementaires, mais ce n'est évidemment pas une condition car leur rôle ne se veut pas politique. Nos amis norvégiens nous ont expliqué que leur nomination par le Storting était une condition indispensable pour qu'ils puissent exercer un véritable pouvoir de contrôle sur l'exécutif.

Une quantité de requêtes à l'échelle d'une petite armée

Les requêtes doivent en principe prendre une forme écrite, mais de nombreux litiges, voire des malentendus, sont réglés par téléphone. Le médiateur ne donne pas de suite aux demandes anonymes, quelle que soit leur forme. Le médiateur à la défense reçoit environ 130 requêtes écrites par ans, chiffre qui peut sembler faible mais qui doit être rapporté à l'échelle de l'armée norvégienne qui compte 12 500 militaires d'active, 20 000 appelés et 11 000 civils. Il existe en outre une garde territoriale composée de 80 000 personnes qui sont, en fait, des réservistes territoriaux effectuant une semaine d'exercices par an. Rappelons que la Norvège ne compte que 4,2 millions d'habitants.

La plupart des requêtes émanent des officiers et des militaires du rang, même s'il arrive que des officiers généraux saisissent le médiateur : récemment, un général s'est plaint d'être moins bien rémunéré que lorsqu'il était colonel. Le médiateur a pris son parti. Notons qu'il n'existe plus en Norvège de sous-officiers. 40 % des requêtes proviennent des civils du ministère de la Défense, 33 % de l'armée de Terre, 12 % de la Marine, 12 % de l'armée de l'Air et 3 % de la garde nationale. Les requêtes portent principalement sur des questions de discipline, les litiges relatifs aux mutations des officiers étant négligeables. On estime que 1 % des décisions relatives à la discipline font l'objet d'un recours.

Une excellente coopération entre le médiateur et l'état-major

L'action du médiateur ne semble pas paralyser la hiérarchie militaire dans la mesure où le recours n'est pas suspensif et où les ordres sont exécutés. Le fait pour un appelé de savoir qu'il a déposé une requête devant le médiateur peut même l'inciter à continuer à obéir à sa hiérarchie, sachant que l'instruction suit son cours. L'avis du médiateur n'intervient qu'a posteriori et n'a donc pas, selon les termes mêmes du président de la commission de la défense du Storting, de conséquence opérationnelle.

La neutralité et l'objectivité de l'instance de médiation sont reconnues par la

hiérarchie militaire qui lui accorde de ce fait un grand crédit. Les remarques et les demandes du médiateur sont généralement prises en considération par une hiérarchie militaire qui lui communique tous les documents demandés, comme cela est prévu par la loi instaurant les *Ombudsmannen for Forsvaret*. Le médiateur semble jouir d'un immense pouvoir moral qui lui permet d'être respecté par tous les acteurs du domaine de la défense, d'autant plus qu'il ne rend que des avis non contraignants. Il nous a, par ailleurs, été indiqué que le médiateur pouvait avoir un effet modérateur sur le comportement de certains officiers.

Une question reste toutefois en suspens : quel sera son rôle dans le cadre des opérations extérieures auxquelles la Norvège participe depuis peu et quelles seront les conséquences sur le plan opérationnel de cette petite armée qui n'a plus connu de combat depuis soixante ans ? Le médiateur n'a, en effet, pas encore été saisi par un militaire en opération hors du territoire national. La décision de n'envoyer en opérations extérieures que des volontaires même parmi les officiers de carrière devrait faciliter les choses.

Les autres voies de recours

Outre le médiateur, les militaires norvégiens peuvent bien sûr s'adresser à « l'homme de confiance » de leur unité, qui est l'équivalent des présidents de catégorie dans l'armée française. Ils peuvent déposer un recours devant leur hiérarchie. Le recours hiérarchique n'est pas un préalable obligatoire à la saisine du médiateur, de même que les tribunaux civils ou administratifs peuvent être saisis directement. Mais en passant par l'entremise du médiateur, le militaire a l'assurance de voir son dossier traité à fond et dans des délais raisonnables, ce qui peut rendre inutile la saisine de la justice.

Enfin, même s'ils ne disposent pas du droit de grève, les militaires norvégiens ont également la possibilité de faire appel à un syndicat ou à une association professionnelle pour défendre leurs droits, mais sauf question de principe, ces derniers s'intéressent davantage aux sujets d'ordre général qu'aux litiges personnels. Enfin, le recours aux tribunaux leur est bien entendu pleinement ouvert, même s'il reste assez rare.

LA MÉDIATION SUÉDOISE

La Suède est le pays qui a la plus longue expérience en matière de médiateur puis que le premier « *Ombudsman* » fut créé en 1809. C'est quelques années après que le pays devint neutre. Peuplé de 9 millions d'habitants, la Suède compte environ 56 000 militaires, dont à peu près 40 000 pour l'armée de Terre, 7 000 pour l'aviation et 9 000 pour la Marine. La conscription existe toujours en Suède, mais en réalité, comme les besoins des armées sont faibles, seuls 30 % à 35 % des jeunes gens d'une classe d'âge, en fait quasiment des volontaires, sont appelés sous les drapeaux.

Une culture de la médiation

La Suède peut être considérée comme le « paradis » des médiateurs : il en existe dix. Six sont nommés par le gouvernement (la création d'un septième serait à l'étude) : il s'agit du médiateur des consommateurs, de celui de l'égalité des chances, de celui contre la discrimination ethnique, de celui des enfants, de celui des handicapés et de celui de la presse.

Dans le cadre du contrôle qu'il exerce sur le pouvoir exécutif, le parlement, le Riksdag, en élit quatre autres dont les champs de compétence recouvrent, au total, l'ensemble de l'activité du gouvernement. Ainsi, le médiateur compétent pour la défense s'occupe également de l'administration pénitentiaire, de la police, des services fiscaux et des assurances sociales. Au total, les quatre médiateurs parlementaires gèrent un budget de 44 millions de couronnes (environ 35 millions de francs ou 5,3 millions d'euros) et sont aidés par une cinquantaine de fonctionnaires.

Les médiateurs parlementaires (*Justitieombudsmännen*) sont élus pour un mandat de quatre ans, traditionnellement à l'unanimité. Ces mandats sont renouvelables et l'actuel médiateur compétent pour la défense, M. Jan Pennlöv, est en poste depuis dix ans. Les médiateurs sont souvent d'anciens juges sans profil politique.

Une grande liberté de saisine

Bien qu'élu par le parlement, le médiateur dispose d'une totale liberté vis-à-vis du Riksdag qui ne peut influencer sur ses décisions. Les sujets sur lesquels il se penche émanent généralement de saisines, mais le médiateur peut également se saisir de toute question ayant attiré son attention par l'intermédiaire de la presse ou par tout autre moyen. Il peut également classer sans suite certaines requêtes qui lui paraissent injustifiées. Ni le parlement ni le gouvernement n'ont d'influence sur le choix des affaires traitées. N'importe qui peut saisir le médiateur, sans condition de nationalité ni de résidence. Seule restriction : la saisine doit être écrite.

Le *Justitieombudsmän* compétent pour les affaires militaires reçoit environ 5 000 requêtes par an, mais seulement une trentaine concernent l'armée, la plupart relevant de ses autres champs de compétence. Ce faible nombre s'explique par l'importante baisse des effectifs de l'armée suédoise et notamment des conscrits. Jusqu'en 1967, époque à laquelle existait un médiateur entièrement spécialisé dans le domaine militaire, le nombre de requêtes annuelles pouvait dépasser les 2 000. Les principaux types de requêtes qu'il reçoit sont les suivants :

- - infractions aux règles de sécurité ;
- - litiges relatifs à la discipline, aux sanctions et mauvais traitements infligés aux appelés ;
- - litiges relatifs à la responsabilité, lorsqu'une décision n'a pas été prise par la bonne autorité ;
- - litiges relatifs à l'accès à certains documents.

Des pouvoirs très étendus

Outre son travail de médiation proprement dit, le médiateur a également une fonction de contrôle qui le conduit à se rendre dans les casernes, consacrant 20 à 25 jours par an à ses déplacements. Il rencontre à la fois le commandant de l'unité et les simples militaires du rang. Il contrôle les conditions de vie (logement, soins, nourriture...) ainsi que toutes les pièces relatives aux sanctions. Le médiateur a accès à tous les documents et on ne peut lui opposer aucun secret civil ou militaire. Il prévoit de se rendre prochainement au Kosovo où des troupes suédoises sont déployées.

Les pouvoirs des médiateurs parlementaires suédois sont particulièrement étendus et peuvent même nous paraître surprenants dans la mesure où, même si cette pratique semble assez peu courante, ils ont la possibilité de mettre en examen et de déférer devant la justice des personnes qui aurait commis des actes répréhensibles. Enfin, le médiateur rend un rapport annuel. Par souci de transparence, les requêtes, décisions et avis sont tous rendus publics avec les noms des personnes en cause.

De très bonnes relations avec l'état-major

La surveillance que le médiateur exerce sur l'administration publique est culturellement admise et les militaires, comme les autres, acceptent que le *Justitieombudsmän* vérifie la bonne application des textes en vigueur. Les relations du médiateur avec l'état-major semblent particulièrement bonnes, les critiques émises étant généralement prises en compte. Les recommandations du médiateur n'ont pas de caractère coercitif et ne revêtent que la forme d'avis, souvent suivis d'effets. Le grand intérêt que la presse semble accorder à l'action des médiateurs semble expliquer l'empressement que mettent les armées à suivre les conseils du médiateur.

Comme chez leurs voisins norvégiens, les Suédois s'interrogent sur les conséquences de l'action du médiateur sur le plan opérationnel de leur armée, notamment lors d'opérations extérieures. Si, en théorie, il est envisageable que des décisions opérationnelles fassent l'objet de contestation, il est par contre exclu que le médiateur accepte des requêtes mettant en cause des décisions issues de l'ONU ou de l'OTAN.

Rappelons enfin que, comme en Norvège, les militaires suédois ont la possibilité de se syndiquer (taux de syndicalisation : 90 %) et bénéficient même du droit de grève qui n'a jamais été mis en œuvre, même si des préavis ont parfois été déposés.

ANNEXE 4 Eléments de comparaison statistique Allemagne France, Mai 2000

Eléments de comparaison statistique Allemagne - France 05/2002

Pays, Société, Economie, Commerce extérieur, Agriculture, Transport et communication, Presse écrite, Education, Sport et loisirs, Recherche et développement, Défense, Sources.

Pays	Allemagne	France
Superficie en km ²	357.000	544.000
Population en millions	82,2	60,7
Densité (habitants//km2)	230	100
Température en °C (Berlin - Paris)	8,8	11,5
Quantité moyenne d'eau tombée par an en mm/m2)	593	619

Société	Allemagne	France
Ménages en millions (2000)	38,1	24,2
Population urbaine en % (2000)*	70,8	72,8
Population en % (1999) : - Moins de 15 ans - Plus de 65 ans	16 16	18 16
Indicateur de fécondité (enfants par femme - 1999)	1,4	1,79
Espérance de vie en ans (1999) : - femmes - hommes	80,6 74,4	82,7 75,2
Population active en 1.000 (1997) :	35.299	22.157
- salariés	31.448	19.296
- personnes non salariées	3.509	2.474
- agriculture	551	294
- production	11.429	5.304
- prestation de services	19.468	16.699
Demandes d'asile (1996)	117.333	17.153
*Calculé à partir de la liste des villes allemandes, publiée par l'Office fédéral de la statistique		
Economie	Allemagne	France
PIB par habitant en Euro (2001)	25.012	23.934
Produit intérieur brut (PIB) total en mrd. d'Euro :		
- 1999	1.973	1.350
- 2000	2.033	1.405
- 2001	2.051	1.460
Taux de croissance du PIB :		
- 1999	1,7	3,0
- 2000	3,2	3,5
- 2001	0,7	2,1
Taux d'inflation :		
- 2000	2,4	2,1
- 2001	1,7	1,4
Nombre des chômeurs en millions :		
- fin 2000	3,6	2,4
- fin 2001	4,3	2,4
Taux de chômage en % de la population active		
- 1999	8,6	11,2
- 2000	7,9	9,6
- 2001	7,7	9,1
Budget en mrd. d'Euro		
Dépenses :		
- 1999	234	242
- 2000	247	255
- 2001	244	254

Société	Allemagne	France
Recettes :		
- 1999	204	203
- 2000	221	218
- 2001	221	231
Dépenses pour la protection sociale en % des dépenses de l'Etat (1997)	28,7	33,6
Economie	Allemagne	France
Prestations sociales en milliards d'Euro (1996)	533,1	335,4
- maladie	164,4	97,1
- retraite	216,8	123,6
- famille / enfants	51,8	97,9
- logement	3,3	10,2
- chômage	53,1	27,0
Déficit budgétaire (sans recettes des licences UMTS) en % du PIB		
- 1999	1,6	1,6
- 2000	1,3	1,9
- 2001	2,8	1,5
Dettes publiques en % du PIB		
- 1999	61,3	58,7
- 2000	60,3	57,6
- 2001	61,4	57,0
Production d'électricité en GWh/% (2000)	562.000	540.000
- centrales thermiques	63,4	9,6
- centrales hydrauliques	4,6	13,5
- centrales nucléaires	30,2	76,9
Taux de T.V.A. (2002)	16	19,6

Commerce extérieur	Allemagne	France
Exportations en mrd. d'Euro		
- 1998	486	275
- 1999	510	284
- 2000	597	324
- 2001	637	325
Importations en mrd. d'Euro		
- 1998	416	253
- 1999	445	266
- 2000	538	328
- 2001	550	322
Balance commerciale en mrd. d'Euro		
- 1999	65	18
- 2000	59	- 3
- 2001	87	3

Agriculture	Allemagne	France
Nombre des exploitations agricoles (2000)	458.400	663.807
- moins de 20 ha	235.500 (51,4 %)	325.111 (48,9 %)
- plus de 100 ha	25.300 (5,5 %)	78.747 (11,9 %)
Surface agraire exploitée en milliers d'ha (2000)		
- superficie agricole utilisée	17.067	29.700
- terres arables		
- 1998	41,71	64,16
- 1999	40,53	63,05
- 2000	43,00	64,00
d'origine végétale :		
- 1998	22,05	37,67
- 1999	21,33	37,41
- 2000	21,60	36,91
d'origine animale :		
- 1998	18,36	23,90
- 1999	17,81	23,04
- 2000	19,89	24,38

Transports et Communication	Allemagne	France
Nombre de voitures individuelles en millions (2000)	42.840	28.060
Réseau routier en km (2000)	230.700	987.667
- autoroutes	11.500	9.766
Réseau ferroviaire en km (2000)	44.700	31.554
Nombre de lignes téléphoniques principales en millions (1997)	46,2	34,2
Proportion des ménages ayant un téléphone portable (% de la population totale) (1er semestre 2000)	24,5	28,5
Proportion des ménages ayant un PC (% de la population totale)(1er semestre 2000)	35	26,6
Proportion des ménages ayant une connexion Internet(% de la population totale)(1er semestre 2000)	16,2	8,7
Presse écrite	Allemagne	France
Titres quotidiens (2001)	357	98
Diffusion en 1000 Ex. (2001)	23.800	8.820
Education	Allemagne	France
Population scolaire en 1000 (2000/2001)		
- totale (primaire, secondaire, école professionnelles, apprentis)	12.773,8	12.546,0
- supérieure	1.799,3	2.378,0
Sport et Loisirs	Allemagne	France
Ensemble des licenciés des fédérations sportives en 1000 (1998)	23.095	13.926
Salles des cinémas(1999)	4.438	4.979
Spectateurs en millions (1999)	148,99	153,57

Recherche et Développement	Allemagne	France
Dépenses publiques pour R&D en % du PIB	0,85	1,00
- 1997	0,83	0,97
- 1998	0,82	0,96
- 1999	0,80	--
- 2000		
Dépenses intérieures brutes de recherche et développement (DIRD) en % du PIB		
- 1997	2,29	2,22
- 1998	2,31	2,18
- 1999	2,44	2,17
- 2000	2,46	--
Défense	Allemagne	France
Budget de la défense (2001) (sans pension)		
- en mrd. d'Euro	23,96	28,80
- en % du PIB	1,14	1,96
Effectifs globaux de l'armée (2001)		
- militaires	302.200 (285.000)	352.500
- civiles	120.000 (80-90.000)	80.000
Effectifs par armée(2001)	300.900 (285.000)	352.500
- Armée de terre	181.700 (134.000)	149.000
- Armée de l'air	63.100 (51.500)	63.000
- Marine	23.500 (21.000)	45.400
- Service de santé	8.600 (26.500)	pas de service individuel
- Gendarmerie	--	95.100
- Services Communs	24.000 (52.000)	--
Les chiffres entre parenthèses représentent les buts visés de la restructuration de la Bundeswehr, lesquels seront réalisés pour l'essentiel en 2006.		

378

ANNEXE 5 Déclaration commune du 22 janvier 1963

Déclaration commune du 22 janvier 1963

Source :

http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml

Les relations franco-allemandes depuis 1963 , collection "Retour aux textes", La

Documentation française, 2001, p. 53.

Le Général de Gaulle, Président de la République française, et le Dr Konrad Adenauer, Chancelier de la République fédérale d'Allemagne,

A l'issue de la conférence qui s'est tenue à Paris les 21 et 22 janvier 1963 et à laquelle ont assisté, du côté français, le Premier ministre, le ministre des Affaires étrangères, le ministre des Armées et le ministre de l'Éducation nationale; du côté allemand, le ministre des Affaires étrangères, le ministre de la Défense et le ministre de la Famille et de la Jeunesse.

Convaincus que la réconciliation du peuple allemand et du peuple français, mettant fin à une rivalité séculaire, constitue un événement historique qui transforme profondément les relations entre les deux peuples,

Conscients de la solidarité qui unit les deux peuples tant du point de vue de leur sécurité que du point de vue de leur développement économique et culturel,

Constatant en particulier que la jeunesse a pris conscience de cette solidarité et se trouve appelée à jouer un rôle déterminant dans la consolidation de l'amitié franco-allemande,

Reconnaissant qu'un renforcement de la coopération entre les deux pays constitue une étape indispensable sur la voie de l'Europe unie, qui est le but des deux peuples,

Ont donné leur accord à l'organisation et aux principes de la coopération entre les deux États tels qu'ils sont repris dans le traité signé en date de ce jour.

Fait à Paris, le 22 janvier 1963, en double exemplaire en langue allemande et en langue française.

Le Chancelier fédéral de la République fédérale d'Allemagne : Konrad Adenauer

Le Président de la République française : Charles de Gaulle

Le "Traité de l'Elysée" du 22 Janvier 1963

Annexe 6 Le traité de l'Elysée

³⁷⁸ **Sources** - Assemblée Nationale: Projet de loi de finances pour 2002 - Centre National de la cinématographie (www.cnc.fr) - Institut national de la statistique et des études économiques (www.insee.fr) - Institut national d'études démographiques (www.ined.fr) - MEDIASIG 2002 - Ministère de la Culture et de la Communication (www.culture.fr) - Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales (www.agriculture.gouv.fr) - Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (www.finances.gouv.fr) - Ministère de l'emploi et de la solidarité (www.travail.gouv.fr) - Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement - Premier Ministre (www.premier-ministre.fr) - Services de statistique du ministère de l'agriculture et de la pêche (www.agreste.agriculture.gouv.fr) - Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (www.bafg.de) - Fédération des éditeurs des journaux allemands (www.bdzv.de) - Ministère fédéral de la Défense - Ministère fédéral de la Protection du Consommateur, de l'Alimentation et de l'Agriculture (www.verbraucherministerium.de) - Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche - Ministère fédéral du Travail et des Affaires sociales (www.bma.bund.de) - Office fédéral de la statistique (www.destatis.de) - Rapport agroalimentaire du gouvernement fédéral 2002 - Eurostat - OECD

Déclaration commune du 22 janvier 1963

Le Général de Gaulle, Président de la République française, et le Dr Konrad Adenauer, Chancelier de la République fédérale d'Allemagne,

A l'issue de la Conférence qui s'est tenue à Paris les 21 et 22 janvier 1963 et à laquelle ont assisté, du côté français, le Premier Ministre, le Ministre des Affaires étrangères, le Ministre des Armées et le Ministre de l'Education nationale; du côté allemand, le Ministre des Affaires étrangères, le Ministre de la Défense et le Ministre de la Famille et de la Jeunesse.

Convaincus que la réconciliation du peuple allemand et du peuple français, mettant fin à une rivalité séculaire, constitue un événement historique qui transforme profondément les relations entre les deux peuples, Conscients de la solidarité qui unit les deux peuples tant du point de vue de leur sécurité que du point de vue de leur développement économique et culturel,

Constatant en particulier que la jeunesse a pris conscience de cette solidarité et se trouve appelée à jouer un rôle déterminant dans la consolidation de l'amitié franco-allemande,

Reconnaissant qu'un renforcement de la coopération entre les deux pays constitue une étape indispensable sur la voie de l'Europe unie, qui est le but des deux peuples,

Ont donné leur accord à l'organisation et aux principes de la coopération entre les deux Etats tels qu'ils sont repris dans le Traité signé en date de ce jour.

FAIT à Paris, le 22 janvier 1963, en double exemplaire en langue allemande et en langue française.

ANNEXE 7 Traité entre la République française et la République d'Allemagne sur la coopération Franco-Allemande.

Le Chancelier fédéral de la République fédérale d'Allemagne:

ADENAUER Le Président de la République française:

DE GAULLE

Traité entre la République française et la République fédérale d'Allemagne sur la coopération franco-allemande

Sources :

http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/france_allemande/chrono.shtml

Les relations franco-allemandes depuis 1963, collection "Retour aux textes", La Documentation française, 2001, p. 54-57.

A la suite de la déclaration commune du Président de la République française et du

Chancelier de la République fédérale d'Allemagne, en date du 22 janvier 1963, sur l'organisation et les principes de la coopération entre les deux Etats, les dispositions suivantes ont été agréées:

I. Organisation

Les chefs d'Etat et de gouvernement donneront en tant que de besoin les directives 1. nécessaires et suivront régulièrement la mise en oeuvre du programme fixé ci-après. Ils se réuniront à cet effet chaque fois que cela sera nécessaire et, en principe, au moins deux fois par an.

Les ministres des Affaires étrangères veilleront à l'exécution du programme dans son 2. ensemble. Ils se réuniront au moins tous les trois mois. Sans préjudice des contacts normalement établis par la voie des ambassades, les hauts fonctionnaires des deux Ministères des Affaires étrangères, chargés respectivement des affaires politiques, économiques et culturelles, se rencontreront chaque mois alternativement à Paris et à Bonn pour faire le point des problèmes en cours et préparer la réunion des ministres. D'autre part, les missions diplomatiques et les consulats des deux pays, ainsi que leur représentation permanente auprès des organisations internationales prendront tous les contacts nécessaires sur les problèmes d'intérêt commun.

Des rencontres régulières auront lieu entre autorités responsables des deux pays 3. dans les domaines de la défense, de l'éducation et de la jeunesse. Elles n'affecteront en rien le fonctionnement des organismes déjà existants - Commission culturelle franco-allemande, Groupe permanent d'Etat-Major - dont les activités seront au contraire développées. Les ministres des Affaires étrangères seront représentés à ces rencontres pour assurer la coordination d'ensemble de la coopération.

a) Les ministres des Armées ou de la Défense se réuniront au moins une fois tous 4. 1. les trois mois. De même, le ministre français de l'Education nationale rencontrera, suivant le même rythme, la personnalité qui sera désignée du côté allemand pour suivre le programme de coopération sur le plan culturel.

b) Les chefs d'Etat-Major des deux pays se réuniront au moins une fois tous les 4. 2. deux mois; en cas d'empêchement, ils seront remplacés par leurs représentants responsables.

c) Le Haut commissaire français à la Jeunesse et aux Sports rencontrera, au 4. 3. moins une fois tous les deux mois, le ministre fédéral de la Famille et de la Jeunesse ou son représentant.

Dans chacun des deux pays, une commission interministérielle sera chargée de 1. suivre les problèmes de la coopération. Elle sera présidée par un haut fonctionnaire des Affaires étrangères et comprendra des représentants de toutes les administrations intéressées. Son rôle sera de coordonner l'action des ministères intéressés et de faire périodiquement rapport à son gouvernement sur l'état de la coopération franco-allemande. Elle aura également pour tâche de présenter toutes suggestions utiles en vue de l'exécution du programme de coopération et de son

extension éventuelle à de nouveaux domaines.

II. Programme

A. Affaires étrangères

1. Les deux gouvernements se consulteront, avant toute décision, sur toutes les questions importantes de politique étrangère, et en premier lieu sur les questions d'intérêt commun, en vue de parvenir, autant que possible, à une position analogue. Cette consultation portera entre autres sur les sujets suivants:

- problèmes relatifs aux communautés européennes et à la coopération politique européenne;
- relations Est-Ouest, à la fois sur le plan politique et sur le plan économique;
- affaires traitées au sein de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord et des diverses organisations internationales auxquelles les deux gouvernements sont intéressés, notamment le Conseil de l'Europe, l'Union de l'Europe occidentale, l'Organisation de Coopération et de Développement économique, les Nations Unies et leurs institutions spécialisées.

2. La coopération, déjà établie dans le domaine de l'information, sera poursuivie et développée entre les services intéressés à Paris et à Bonn et entre les missions dans les pays tiers.

3. En ce qui concerne l'aide aux pays en voie de développement, les deux gouvernements confronteront systématiquement leurs programmes en vue de maintenir une étroite coordination. Ils étudieront la possibilité d'entreprendre des réalisations en commun. Plusieurs départements ministériels étant compétents pour ces questions, du côté français comme du côté allemand, il appartiendra aux deux Ministères des Affaires étrangères de déterminer ensemble les bases pratiques de cette collaboration.

4. Les deux gouvernements étudieront en commun les moyens de renforcer leur coopération dans d'autres secteurs importants de la politique économique, tels que la politique agricole et forestière, la politique énergétique, les problèmes de communications et de transports et le développement industriel, dans le cadre du Marché commun, ainsi que la politique des crédits à l'exportation.

B. Défense

I. Les objectifs poursuivis dans ce domaine seront les suivants:

1. Sur le plan de la stratégie et de la tactique, les autorités compétentes des deux pays s'attacheront à rapprocher leurs doctrines en vue d'aboutir à des conceptions communes. Des instituts franco-allemands de recherche opérationnelle seront créés.

2. Les échanges de personnel entre les armées seront multipliés; ils concerneront en particulier les professeurs et les élèves des Ecoles d'Etat-Major; ils pourront comporter des détachements temporaires d'unités entières. Afin de faciliter ces échanges, un effort sera fait de part et d'autre pour l'enseignement pratique des langues chez les stagiaires.

3. En matière d'armements, les deux gouvernements s'efforceront d'organiser un

travail en commun dès le stade de l'élaboration des projets d'armements appropriés et de la préparation des plans de financement.

A cette fin, des commissions mixtes étudieront les recherches en cours sur ces projets dans les deux pays et procéderont à leur examen comparé. Elles soumettront des propositions aux ministres qui les examineront lors de leurs rencontres trimestrielles et donneront les directives d'application nécessaires.

II. Les gouvernements mettront à l'étude les conditions dans lesquelles une collaboration franco-allemande pourra être établie dans le domaine de la défense civile.

C. Education et Jeunesse

En matière d'éducation et de jeunesse, les propositions contenues dans les memoranda français et allemand des 19 septembre et 8 novembre 1962 seront mises à l'étude, selon les procédures indiquées plus haut.

1. Dans le domaine de l'éducation, l'effort portera principalement sur les points suivants:

a) Enseignement des langues

Les deux gouvernements reconnaissent l'importance essentielle que revêt pour la coopération franco-allemande la connaissance dans chacun des deux pays de la langue de l'autre. Ils s'efforceront, à cette fin, de prendre des mesures concrètes en vue d'accroître le nombre des élèves allemands apprenant la langue française et celui des élèves français apprenant la langue allemande.

Le gouvernement fédéral examinera, avec les gouvernements des Länder, compétents en la matière, comment il est possible d'introduire une réglementation qui permette d'atteindre cet objectif. Dans tous les établissements d'enseignement supérieur, il conviendra d'organiser un enseignement pratique de la langue française en Allemagne et de la langue allemande en France qui sera ouvert à tous les étudiants.

b) Problème des équivalences

Les autorités compétentes des deux pays seront invitées à accélérer l'adoption des dispositions concernant l'équivalence des périodes de scolarité, des examens, des titres et diplômes universitaires.

c) Coopération en matière de recherche scientifique

Les organismes de recherche et les institutions scientifiques développeront leurs contacts en commençant par une information réciproque plus poussée; des programmes de recherches concertées seront établis dans les disciplines où cela se révélera possible.

2. Toutes les possibilités seront offertes aux jeunes des deux pays pour resserrer les liens qui les unissent et pour renforcer leur coopération mutuelle. Les échanges collectifs seront en particulier multipliés.

Un organisme destiné à développer ces possibilités et à promouvoir les échanges sera créé par les deux pays avec, à sa tête, un Conseil d'administration autonome. Cet organisme disposera d'un fonds commun franco-allemand qui servira aux échanges entre les deux pays d'écoliers, d'étudiants, de jeunes artisans et de jeunes travailleurs.

III. Dispositions finales

1. Les directives nécessaires seront données dans chaque pays pour la mise en oeuvre immédiate de ce qui précède. Les ministres des Affaires étrangères feront le point des réalisations acquises à chacune de leurs rencontres.

2. Les deux gouvernements tiendront les gouvernements des Etats membres des Communautés européennes informés du développement de la coopération franco-allemande.

3. A l'exception des clauses concernant la défense, le présent Traité s'appliquera également au Land de Berlin sauf déclaration contraire faite par le gouvernement de la République fédérale d'Allemagne au gouvernement de la République française dans les trois mois qui suivront l'entrée en vigueur du présent Traité.

4. Les deux gouvernements pourront apporter les aménagements qui se révéleraient désirables pour la mise en application du présent Traité.

5. Le présent Traité entrera en vigueur dès que chacun des deux gouvernements aura fait savoir à l'autre que, sur le plan interne, les conditions nécessaires à sa mise en oeuvre ont été remplies.

FAIT à Paris, le 22 janvier 1963, en double exemplaire en langue française et en langue allemande, les deux textes faisant également foi.

Le Président de la République française

DE GAULLE

Le Premier Ministre Français

POMPIDOU

Le Ministre Français des Affaires Etrangères

COUVE DE MURVILLE

Le Chancelier fédéral de la République fédérale d'Allemagne

ADENAUER

Le Ministre fédéral des Affaires Etrangères de la République fédérale d'Allemagne

SCHROEDER

ANNEXE 8 Qu'est-ce qu'une nation ?

RENAN, Ernest (1823-1892) : *Qu'est-ce qu'une nation ?*, 1882.

Saisie du texte : S. Pestel pour la collection électronique de la Bibliothèque Municipale de Lisieux (17.02.1997, corrigé le 19.1.00)

Texte relu par : A. Guézou

Adresse : Bibliothèque municipale, B.P. 216, 14107 Lisieux cedex

-Tél. : 02.31.48.66.50.- Minitel : 02.31.48.66.55

E-mail : bmlisieux@mail.cpod.fr, [Olivier Bogros]

100346.471@compuserve.com

http://ourworld.compuserve.com/homepages/bib_lisieux/

Diffusion libre et gratuite (freeware)

Qu'est-ce qu'une nation ?

par

Ernest **Renan**

Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882

Je me propose d'analyser avec vous une idée, claire en apparence, mais qui prête aux plus dangereux malentendus. Les formes de la société humaine sont des plus variées. Les grandes agglomérations d'hommes à la façon de la Chine, de l'Égypte, de la plus ancienne Babylonie ; - la tribu à la façon des Hébreux, des Arabes ; - la cité à la façon d'Athènes et de Sparte ; - les réunions de pays divers à la manière de l'Empire carolingien ; - les communautés sans patrie, maintenues par le lien religieux, comme sont celles des israélites, des parsis ; - les nations comme la France, l'Angleterre et la plupart des modernes autonomies européennes ; - les confédérations à la façon de la Suisse, de l'Amérique ; - des parentés comme celles que la race, ou plutôt la langue, établit entre les différentes branches de Germains, les différentes branches de Slaves ; - voilà des modes de groupements qui tous existent, ou bien ont existé, et qu'on ne saurait confondre les uns avec les autres sans les plus sérieux inconvénients. À l'époque de la Révolution française, on croyait que les institutions de petites villes indépendantes, telles que Sparte et Rome, pouvaient s'appliquer à nos grandes nations de trente à quarante millions d'âmes. De nos jours, on commet une erreur plus grave : on confond la race avec la nation, et l'on attribue à des groupes ethnographiques ou plutôt linguistiques une souveraineté analogue à celle des peuples réellement existants. Tâchons d'arriver à quelque précision en ces questions difficiles, où la moindre confusion sur le sens des mots, à l'origine du raisonnement, peut produire à la fin les plus funestes erreurs. Ce que nous allons faire est délicat ; c'est presque de la vivisection ; nous allons traiter les vivants comme d'ordinaire on traite les morts. Nous y mettrons la froideur, l'impartialité la plus absolue.

Depuis la fin de l'Empire romain, ou, mieux, depuis la dislocation de l'Empire de Charlemagne, l'Europe occidentale nous apparaît divisée en nations, dont quelques-unes, à certaines époques, ont cherché à exercer une hégémonie sur les autres, sans jamais y réussir d'une manière durable. Ce que n'ont pu Charles-Quint, Louis XIV, Napoléon Ier, personne probablement ne le pourra dans l'avenir. L'établissement d'un nouvel Empire romain ou d'un nouvel Empire de Charlemagne est devenu une impossibilité. La division de l'Europe est trop grande pour qu'une tentative de domination universelle ne provoque pas très vite une coalition qui fasse rentrer la nation ambitieuse dans ses bornes naturelles. Une sorte d'équilibre est établi pour longtemps. La France, l'Angleterre, l'Allemagne, la Russie seront encore, dans des centaines d'années, et malgré les aventures qu'elles auront courues, des individualités historiques, les pièces essentielles

d'un damier, dont les cases varient sans cesse d'importance et de grandeur, mais ne se confondent jamais tout à fait.

Les nations, entendues de cette manière, sont quelque chose d'assez nouveau dans l'histoire. L'antiquité ne les connut pas ; l'Égypte, la Chine, l'antique Chaldée ne furent à aucun degré des nations. C'étaient des troupeaux menés par un fils du Soleil, ou un fils du Ciel. Il n'y eut pas de citoyens égyptiens, pas plus qu'il n'y a de citoyens chinois. L'antiquité classique eut des républiques et des royautes municipales, des confédérations de républiques locales, des empires ; elle n'eut guère la nation au sens où nous la comprenons. Athènes, Sparte, Sidon, Tyr sont de petits centres d'admirable patriotisme ; mais ce sont des cités avec un territoire relativement restreint. La Gaule, l'Espagne, l'Italie, avant leur absorption dans l'Empire romain, étaient des ensembles de peuplades, souvent liguées entre elles, mais sans institutions centrales, sans dynasties. L'Empire assyrien, l'Empire persan, l'Empire d'Alexandre ne furent pas non plus des patries. Il n'y eut jamais de patriotes assyriens ; l'Empire persan fut une vaste féodalité. Pas une nation ne rattache ses origines à la colossale aventure d'Alexandre, qui fut cependant si riche en conséquences pour l'histoire générale de la civilisation.

L'Empire romain fut bien plus près d'être une patrie. En retour de l'immense bienfait de la cessation des guerres, la domination romaine, d'abord si dure, fut bien vite aimée. Ce fut une grande association, synonyme d'ordre, de paix et de civilisation. Dans les derniers temps de l'Empire, il y eut, chez les âmes élevées, chez les évêques éclairés, chez les lettrés, un vrai sentiment de «la paix romaine», opposée au chaos menaçant de la barbarie. Mais un empire, douze fois grand comme la France actuelle, ne saurait former un État dans l'acception moderne. La scission de l'Orient et de l'Occident était inévitable. Les essais d'un empire gaulois, au IIIe siècle, ne réussirent pas. C'est l'invasion germanique qui introduisit dans le monde le principe qui, plus tard, a servi de base à l'existence des nationalités.

Que firent les peuples germaniques, en effet, depuis leurs grandes invasions du Ve siècle jusqu'aux dernières conquêtes normandes au Xe ? Ils changèrent peu le fond des races ; mais ils imposèrent des dynasties et une aristocratie militaire à des parties plus ou moins considérables de l'ancien Empire d'Occident, lesquelles prirent le nom de leurs envahisseurs. De là une France, une Bourgogne, une Lombardie ; plus tard, une Normandie. La rapide prépondérance que prit l'empire franc refait un moment l'unité de l'Occident ; mais cet empire se brise irrémédiablement vers le milieu du IXe siècle ; le traité de Verdun trace des divisions immuables en principe, et dès lors la France, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Italie, l'Espagne s'acheminent, par des voies souvent détournées et à travers mille aventures, à leur pleine existence nationale, telle que nous la voyons s'épanouir aujourd'hui.

Qu'est-ce qui caractérise, en effet, ces différents États ? C'est la fusion des populations qui les composent. Dans les pays que nous venons d'énumérer, rien d'analogue à ce que vous trouverez en Turquie, où le Turc, le Slave, le Grec, l'Arménien, l'Arabe, le Syrien, le Kurde sont aussi distincts aujourd'hui qu'au jour de la conquête. Deux circonstances essentielles contribuèrent à ce résultat. D'abord le fait que les peuples germaniques adoptèrent le christianisme dès qu'ils eurent des contacts un peu suivis avec les peuples grecs et latins. Quand le vainqueur et le vaincu sont de la même

religion, ou plutôt, quand le vainqueur adopte la religion du vaincu, le système turc, la distinction absolue des hommes d'après la religion, ne peut plus se produire. La seconde circonstance fut, de la part des conquérants, l'oubli de leur propre langue. Les petits-fils de Clovis, d'Alaric, de Gondebaud, d'Alboïn, de Rollon, parlaient déjà roman. Ce fait était lui-même la conséquence d'une autre particularité importante ; c'est que les Francs, les Burgondes, les Goths, les Lombards, les Normands avaient très peu de femmes de leur race avec eux. Pendant plusieurs générations, les chefs ne se marient qu'avec des femmes germanes ; mais leurs concubines sont latines, les nourrices des enfants sont latines ; toute la tribu épouse des femmes latines ; ce qui fit que la *lingua francica*, la *lingua gothica* n'eurent, depuis l'établissement des Francs et des Goths en terres romaines, que de très courtes destinées. Il n'en fut pas ainsi en Angleterre ; car l'invasion anglo-saxonne avait sans doute des femmes avec elle ; la population bretonne s'enfuit, et, d'ailleurs, le latin n'était plus, ou même, ne fut jamais dominant dans la Bretagne. Si on eût généralement parlé gaulois dans la Gaule, au Ve siècle, Clovis et les siens n'eussent pas abandonné le germanique pour le gaulois.

De là ce résultat capital que, malgré l'extrême violence des mœurs des envahisseurs germanes, le moule qu'ils imposèrent devint, avec les siècles, le moule même de la nation. *France* devint très légitimement le nom d'un pays où il n'était entré qu'une imperceptible minorité de Francs. Au Xe siècle, dans les premières chansons de geste, qui sont un miroir si parfait de l'esprit du temps, tous les habitants de la France sont des Français. L'idée d'une différence de races dans la population de la France, si évidente chez Grégoire de Tours, ne se présente à aucun degré chez les écrivains et les poètes français postérieurs à Hugues Capet. La différence du noble et du vilain est aussi accentuée que possible ; mais la différence de l'un à l'autre n'est en rien une différence ethnique ; c'est une différence de courage, d'habitudes et d'éducation transmise héréditairement ; l'idée que l'origine de tout cela soit une conquête ne vient à personne. Le faux système d'après lequel la noblesse dut son origine à un privilège conféré par le roi pour de grands services rendus à la nation, si bien que tout noble est un anobli, ce système est établi comme un dogme dès le XIIIe siècle. La même chose se passa à la suite de presque toutes les conquêtes normandes. Au bout d'une ou deux générations, les envahisseurs normands ne se distinguaient plus du reste de la population ; leur influence n'en avait pas moins été profonde ; ils avaient donné au pays conquis une noblesse, des habitudes militaires, un patriotisme qu'il n'avait pas auparavant.

L'oubli, et je dirai même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation, et c'est ainsi que le progrès des études historiques est souvent pour la nationalité un danger. L'investigation historique, en effet, remet en lumière les faits de violence qui se sont passés à l'origine de toutes les formations politiques, même de celles dont les conséquences ont été le plus bienfaisantes. L'unité se fait toujours brutalement ; la réunion de la France du Nord et de la France du Midi a été le résultat d'une extermination et d'une terreur continuée pendant près d'un siècle. Le roi de France, qui est, si j'ose le dire, le type idéal d'un cristallisateur séculaire ; le roi de France, qui a fait la plus parfaite unité nationale qu'il y ait ; le roi de France, vu de trop près, a perdu son prestige ; la nation qu'il avait formée l'a maudit, et, aujourd'hui, il n'y a que les esprits cultivés qui sachent ce qu'il valait et ce qu'il a fait.

C'est par le contraste que ces grandes lois de l'histoire de l'Europe occidentale deviennent sensibles. Dans l'entreprise que le roi de France, en partie par sa tyrannie, en partie par sa justice, a si admirablement menée à terme, beaucoup de pays ont échoué. Sous la couronne de saint Étienne, les Magyars et les Slaves sont restés aussi distincts qu'ils l'étaient il y a huit cents ans. Loin de fondre les éléments divers de ses domaines, la maison de Habsbourg les a tenus distincts et souvent opposés les uns aux autres. En Bohême, l'élément tchèque et l'élément allemand sont superposés comme l'huile et l'eau dans un verre. La politique turque de la séparation des nationalités d'après la religion a eu de bien plus graves conséquences : elle a causé la ruine de l'Orient. Prenez une ville comme Salonique ou Smyrne, vous y trouverez cinq ou six communautés dont chacune a ses souvenirs et qui n'ont entre elles presque rien en commun. Or l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses. Aucun citoyen français ne sait s'il est burgonde, alain, taïfale, visigoth ; tout citoyen français doit avoir oublié la Saint-Barthélemy, les massacres du Midi au XIIIe siècle. Il n'y a pas en France dix familles qui puissent fournir la preuve d'une origine franque, et encore une telle preuve serait-elle essentiellement défectueuse, par suite de mille croisements inconnus qui peuvent déranger tous les systèmes des généalogistes.

La nation moderne est donc un résultat historique amené par une série de faits convergeant dans le même sens. Tantôt l'unité a été réalisée par une dynastie, comme c'est le cas pour la France ; tantôt elle l'a été par la volonté directe des provinces, comme c'est le cas pour la Hollande, la Suisse, la Belgique ; tantôt par un esprit général, tardivement vainqueur des caprices de la féodalité, comme c'est le cas pour l'Italie et l'Allemagne. Toujours une profonde raison d'être a présidé à ces formations. Les principes, en pareils cas, se font jour par les surprises les plus inattendues. Nous avons vu, de nos jours, l'Italie unifiée par ses défaites, et la Turquie démolie par ses victoires. Chaque défaite avançait les affaires de l'Italie ; chaque victoire perdait la Turquie ; car l'Italie est une nation, et la Turquie, hors de l'Asie Mineure, n'en est pas une. C'est la gloire de la France d'avoir, par la Révolution française, proclamé qu'une nation existe par elle-même. Nous ne devons pas trouver mauvais qu'on nous imite. Le principe des nations est le nôtre. Mais qu'est-ce donc qu'une nation ? Pourquoi la Hollande est-elle une nation, tandis que le Hanovre ou le grand-duché de Parme n'en sont pas une ? Comment la France persiste-t-elle à être une nation, quand le principe qui l'a créée a disparu ? Comment la Suisse, qui a trois langues, deux religions, trois ou quatre races, est-elle une nation, quand la Toscane, par exemple, qui est si homogène, n'en est pas une ? Pourquoi l'Autriche est-elle un État et non pas une nation ? En quoi le principe des nationalités diffère-t-il du principe des races ? Voilà des points sur lesquels un esprit réfléchi tient à être fixé, pour se mettre d'accord avec lui-même. Les affaires du monde ne se règlent guère par ces sortes de raisonnements ; mais les hommes appliqués veulent porter en ces matières quelque raison et démêler les confusions où s'embrouillent les esprits superficiels.

À entendre certains théoriciens politiques, une nation est avant tout une dynastie, représentant une ancienne conquête, conquête acceptée d'abord, puis oubliée par la masse du peuple. Selon les politiques dont je parle, le groupement de provinces effectué

par une dynastie, par ses guerres, par ses mariages, par ses traités, finit avec la dynastie qui l'a formé. Il est très vrai que la plupart des nations modernes ont été faites par une famille d'origine féodale, qui a contracté mariage avec le sol et qui a été en quelque sorte un noyau de centralisation. Les limites de la France en 1789 n'avaient rien de naturel ni de nécessaire. La large zone que la maison capétienne avait ajoutée à l'étroite lisière du traité de Verdun fut bien l'acquisition personnelle de cette maison. À l'époque où furent faites les annexions, on n'avait l'idée ni des limites naturelles, ni du droit des nations, ni de la volonté des provinces. La réunion de l'Angleterre, de l'Irlande et de l'Écosse fut de même un fait dynastique. L'Italie n'a tardé si longtemps à être une nation que parce que, parmi ses nombreuses maisons régnantes, aucune, avant notre siècle, ne se fit le centre de l'unité. Chose étrange, c'est à l'obscur île de Sardaigne, terre à peine italienne, qu'elle a pris un titre royal. La Hollande, qui s'est créée elle-même, par un acte d'héroïque résolution, a néanmoins contracté un mariage intime avec la maison d'Orange, et elle courrait de vrais dangers le jour où cette union serait compromise.

Une telle loi, cependant, est-elle absolue ? Non, sans doute. La Suisse et les États-Unis, qui se sont formés comme des conglomerats d'additions successives, n'ont aucune base dynastique. Je ne discuterai pas la question en ce qui concerne la France. Il faudrait avoir le secret de l'avenir. Disons seulement que cette grande royauté française avait été si hautement nationale, que, le lendemain de sa chute, la nation a pu tenir sans elle. Et puis le XVIIIe siècle avait changé toute chose. L'homme était revenu, après des siècles d'abaissement, à l'esprit antique, au respect de lui-même, à l'idée de ses droits. Les mots de patrie et de citoyen avaient repris leur sens. Ainsi a pu s'accomplir l'opération la plus hardie qui ait été pratiquée dans l'histoire, opération que l'on peut comparer à ce que serait, en physiologie, la tentative de faire vivre en son identité première un corps à qui l'on aurait enlevé le cerveau et le cœur.

Il faut donc admettre qu'une nation peut exister sans principe dynastique, et même que des nations qui ont été formées par des dynasties peuvent se séparer de cette dynastie sans pour cela cesser d'exister. Le vieux principe qui ne tient compte que du droit des princes ne saurait plus être maintenu ; outre le droit dynastique, il y a le droit national. Ce droit national, sur quel critérium le fonder ? à quel signe le connaître ? de quel fait tangible le faire dériver ?

- De la race, disent plusieurs avec assurance.

Les divisions artificielles, résultant de la féodalité, des mariages princiers, des congrès de diplomates, sont caduques. Ce qui reste ferme et fixe, c'est la race des populations. Voilà ce qui constitue un droit, une légitimité. La famille germanique, par exemple, selon la théorie que j'expose, a le droit de reprendre les membres épars du germanisme, même quand ces membres ne demandent pas à se rejoindre. Le droit du germanisme sur telle province est plus fort que le droit des habitants de cette province sur eux-mêmes. On crée ainsi une sorte de droit primordial analogue à celui des rois de droit divin ; au principe des nations on substitue celui de l'ethnographie. C'est là une très grande erreur, qui, si elle devenait dominante, perdrait la civilisation européenne. Autant le principe des nations est juste et légitime, autant celui du droit primordial des races est étroit et plein de danger pour le véritable progrès.

Dans la tribu et la cité antiques, le fait de la race avait, nous le reconnaissons, une importance de premier ordre. La tribu et la cité antiques n'étaient qu'une extension de la famille. À Sparte, à Athènes, tous les citoyens étaient parents à des degrés plus ou moins rapprochés. Il en était de même chez les Beni-Israël ; il en est encore ainsi dans les tribus arabes. D'Athènes, de Sparte, de la tribu israélite, transportons-nous dans l'Empire romain. La situation est tout autre. Formée d'abord par la violence, puis maintenue par l'intérêt, cette grande agglomération de villes, de provinces absolument différentes, porte à l'idée de race le coup le plus grave. Le christianisme, avec son caractère universel et absolu, travaille plus efficacement encore dans le même sens. Il contracte avec l'Empire romain une alliance intime, et, par l'effet de ces deux incomparables agents d'unification, la raison ethnographique est écartée du gouvernement des choses humaines pour des siècles.

L'invasion des barbares fut, malgré les apparences, un pas de plus dans cette voie. Les découpages de royaumes barbares n'ont rien d'ethnographique ; elles sont réglées par la force ou le caprice des envahisseurs. La race des populations qu'ils subordonnaient était pour eux la chose la plus indifférente. Charlemagne refit à sa manière ce que Rome avait déjà fait : un empire unique composé des races les plus diverses ; les auteurs du traité de Verdun, en traçant imperturbablement leurs deux grandes lignes du nord au sud, n'eurent pas le moindre souci de la race des gens qui se trouvaient à droite ou à gauche. Les mouvements de frontière qui s'opérèrent dans la suite du Moyen Âge furent aussi en dehors de toute tendance ethnographique. Si la politique suivie de la maison capétienne est arrivée à grouper à peu près, sous le nom de France, les territoires de l'ancienne Gaule, ce n'est pas là un effet de la tendance qu'auraient eue ces pays à se rejoindre à leurs congénères. Le Dauphiné, la Bresse, la Provence, la Franche-Comté ne se souvenaient plus d'une origine commune. Toute conscience gauloise avait péri dès le II^e siècle de notre ère, et ce n'est que par une vue d'érudition que, de nos jours, on a retrouvé rétrospectivement l'individualité du caractère gaulois.

La considération ethnographique n'a donc été pour rien dans la constitution des nations modernes. La France est celtique, ibérique, germanique. L'Allemagne est germanique, celtique et slave. L'Italie est le pays où l'ethnographie est la plus embarrassée. Gaulois, Étrusques, Pélasges, Grecs, sans parler de bien d'autres éléments, s'y croisent dans un indéchiffrable mélange. Les îles Britanniques, dans leur ensemble, offrent un mélange de sang celtique et germain dont les proportions sont singulièrement difficiles à définir.

La vérité est qu'il n'y a pas de race pure et que faire reposer la politique sur l'analyse ethnographique, c'est la faire porter sur une chimère. Les plus nobles pays, l'Angleterre, la France, l'Italie, sont ceux où le sang est le plus mêlé. L'Allemagne fait-elle à cet égard une exception ? Est-elle un pays germanique pur ? Quelle illusion ! Tout le Sud a été gaulois. Tout l'Est, à partir d'Elbe, est slave. Et les parties que l'on prétend réellement pures le sont-elles en effet ? Nous touchons ici à un des problèmes sur lesquels il importe le plus de se faire des idées claires et de prévenir les malentendus.

Les discussions sur les races sont interminables, parce que le mot race est pris par les historiens philologues et par les anthropologistes physiologistes dans deux sens tout à fait différents. Pour les anthropologistes, la race a le même sens qu'en zoologie ; elle

indique une descendance réelle, une parenté par le sang. Or l'étude des langues et de l'histoire ne conduit pas aux mêmes divisions que la physiologie. Les mots des brachycéphales, de dolichocéphales n'ont pas de place en histoire ni en philologie. Dans le groupe humain qui créa les langues et la discipline aryennes, il y avait déjà des brachycéphales et des dolichocéphales. Il en faut dire autant du groupe primitif qui créa les langues et l'institution dites sémitiques. En d'autres termes, les origines zoologiques de l'humanité sont énormément antérieures aux origines de la culture, de la civilisation, du langage. Les groupes aryen primitif, sémitique primitif, touranien primitif n'avaient aucune unité physiologique. Ces groupements sont des faits historiques qui ont eu lieu à une certaine époque, mettons il y a quinze ou vingt mille ans, tandis que l'origine zoologique de l'humanité se perd dans des ténèbres incalculables. Ce qu'on appelle philologiquement et historiquement la race germanique est sûrement une famille bien distincte dans l'espèce humaine. Mais est-ce là une famille au sens anthropologique ? Non, assurément. L'apparition de l'individualité germanique dans l'histoire ne se fait que très peu de siècles avant Jésus-Christ. Apparemment les Germains ne sont pas sortis de terre à cette époque. Avant cela, fondus avec les Slaves dans la grande masse indistincte des Scythes, ils n'avaient pas leur individualité à part. Un Anglais est bien un type dans l'ensemble de l'humanité. Or le type de ce qu'on appelle très improprement la race anglo-saxonne n'est ni le Breton du temps de César, ni l'Anglo-Saxon de Hengist, ni le Danois de Knut, ni le Normand de Guillaume le Conquérant ; c'est la résultante de tout cela. Le Français n'est ni un Gaulois, ni un Franc, ni un Burgonde. Il est ce qui est sorti de la grande chaudière où, sous la présidence du roi de France, ont fermenté ensemble les éléments les plus divers. Un habitant de Jersey ou de Guernesey ne diffère en rien, pour les origines, de la population normande de la côte voisine. Au XI^e siècle, l'œil le plus pénétrant n'eût pas saisi des deux côtés du canal la plus légère différence. D'insignifiantes circonstances font que Philippe-Auguste ne prend pas ces îles avec le reste de la Normandie. Séparées les unes des autres depuis près de sept cents ans, les deux populations sont devenues non seulement étrangères les unes aux autres, mais tout à fait dissemblables. La race, comme nous l'entendons, nous autres, historiens, est donc quelque chose qui se fait et se défait. L'étude de la race est capitale pour le savant qui s'occupe de l'histoire de l'humanité. Elle n'a pas d'application en politique. La conscience instinctive qui a présidé à la confection de la carte d'Europe n'a tenu aucun compte de la race, et les premières nations de l'Europe sont des nations de sang essentiellement mélangé.

Le fait de la race, capital à l'origine, va donc toujours perdant de son importance. L'histoire humaine diffère essentiellement de la zoologie. La race n'y est pas tout, comme chez les rongeurs ou les félins, et on n'a pas le droit d'aller par le monde tâter le crâne des gens, puis les prendre à la gorge en leur disant : «Tu es notre sang ; tu nous appartiens !» En dehors des caractères anthropologiques, il y a la raison, la justice, le vrai, le beau, qui sont les mêmes pour tous. Tenez, cette politique ethnographique n'est pas sûre. Vous l'exploitez aujourd'hui contre les autres ; puis vous la voyez se tourner contre vous-mêmes. Est-il certain que les Allemands, qui ont élevé si haut le drapeau de l'ethnographie, ne verront pas les Slaves venir analyser, à leur tour, les noms des villages de la Saxe et de la Lusace, rechercher les traces des Wiltzes ou des Obotrites, et demander compte des massacres et des ventes en masse que les Othons firent de leurs

aiëux ? Pour tous il est bon de savoir oublier.

J'aime beaucoup l'ethnographie ; c'est une science d'un rare intérêt ; mais, comme je la veux libre, je la veux sans application politique. En ethnographie, comme dans toutes les études, les systèmes changent ; c'est la condition du progrès. Les limites des États suivraient les fluctuations de la science. Le patriotisme dépendrait d'une dissertation plus ou moins paradoxale. On viendrait dire au patriote : «Vous vous trompiez ; vous versiez votre sang pour telle cause ; vous croyiez être celte ; non, vous êtes germain». Puis, dix ans après, on viendra vous dire que vous êtes slave. Pour ne pas fausser la science, dispensons-la de donner un avis dans ces problèmes, où sont engagés tant d'intérêts. Soyez sûrs que, si on la charge de fournir des éléments à la diplomatie, on la surprendra bien des fois en flagrant délit de complaisance. Elle a mieux à faire : demandons-lui tout simplement la vérité.

- Ce que nous venons de dire de la race, il faut le dire de la langue.

La langue invite à se réunir ; elle n'y force pas. Les États-Unis et l'Angleterre, l'Amérique espagnole et l'Espagne parlent la même langue et ne forment pas une seule nation. Au contraire, la Suisse, si bien faite, puisqu'elle a été faite par l'assentiment de ses différentes parties, compte trois ou quatre langues. Il y a dans l'homme quelque chose de supérieur à la langue : c'est la volonté. La volonté de la Suisse d'être unie, malgré la variété de ses idiomes, est un fait bien plus important qu'une similitude souvent obtenue par des vexations.

Un fait honorable pour la France, c'est qu'elle n'a jamais cherché à obtenir l'unité de la langue par des mesures de coercition. Ne peut-on pas avoir les mêmes sentiments et les mêmes pensées, aimer les mêmes choses en des langages différents ? Nous parlions tout à l'heure de l'inconvénient qu'il y aurait à faire dépendre la politique internationale de l'ethnographie. Il n'y en aurait pas moins à la faire dépendre de la philologie comparée. Laissons à ces intéressantes études l'entière liberté de leurs discussions ; ne les mêlons pas à ce qui en altérerait la sérénité. L'importance politique qu'on attache aux langues vient de ce qu'on les regarde comme des signes de race. Rien de plus faux. La Prusse, où l'on ne parle plus qu'allemand, parlait slave il y a quelques siècles ; le pays de Galles parle anglais ; la Gaule et l'Espagne parlent l'idiome primitif d'Albe la Longue ; l'Égypte parle arabe ; les exemples sont innombrables. Même aux origines, la similitude de langue n'entraînait pas la similitude de race. Prenons la tribu proto-aryenne ou proto-sémitique ; il s'y trouvait des esclaves, qui parlaient la même langue que leurs maîtres ; or l'esclave était alors bien souvent d'une race différente de celle de son maître. Répétons-le : ces divisions de langues indo-européennes, sémitiques et autres, créées avec une si admirable sagacité par la philologie comparée, ne coïncident pas avec les divisions de l'anthropologie. Les langues sont des formations historiques, qui indiquent peu de choses sur le sang de ceux qui les parlent, et qui, en tout cas, ne sauraient enchaîner la liberté humaine quand il s'agit de déterminer la famille avec laquelle on s'unit pour la vie et pour la mort.

Cette considération exclusive de la langue a, comme l'attention trop forte donnée à la race, ses dangers, ses inconvénients. Quand on y met de l'exagération, on se renferme dans une culture déterminée, tenue pour nationale ; on se limite, on se claquemure. On

quitte le grand air qu'on respire dans le vaste champ de l'humanité pour s'enfermer dans des conventicules de compatriotes. Rien de plus mauvais pour l'esprit ; rien de plus fâcheux pour la civilisation. N'abandonnons pas ce principe fondamental, que l'homme est un être raisonnable et moral, avant d'être parqué dans telle ou telle langue, avant d'être un membre de telle ou telle race, un adhérent de telle ou telle culture. Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine. Voyez les grands hommes de la Renaissance ; ils n'étaient ni français, ni italiens, ni allemands. Ils avaient retrouvé, par leur commerce avec l'antiquité, le secret de l'éducation véritable de l'esprit humain, et ils s'y dévouaient corps et âme. Comme ils firent bien !

- La religion ne saurait non plus offrir une base suffisante à l'établissement d'une nationalité moderne.

À l'origine, la religion tenait à l'existence même du groupe social. Le groupe social était une extension de la famille. La religion, les rites étaient des rites de famille. La religion d'Athènes, c'était le culte d'Athènes même, de ses fondateurs mythiques, de ses lois, de ses usages. Elle n'impliquait aucune théologie dogmatique. Cette religion était, dans toute la force du terme, une religion d'État. On n'était pas athénien si on refusait de la pratiquer. C'était au fond le culte de l'Acropole personnifiée. Jurer sur l'autel d'Aglaure, c'était prêter le serment de mourir pour la patrie. Cette religion était l'équivalent de ce qu'est chez nous l'acte de tirer au sort, ou le culte du drapeau. Refuser de participer à un tel culte était comme serait dans nos sociétés modernes refuser le service militaire. C'était déclarer qu'on n'était pas athénien. D'un autre côté, il est clair qu'un tel culte n'avait pas de sens pour celui qui n'était pas d'Athènes ; aussi n'exerçait-on aucun prosélytisme pour forcer des étrangers à l'accepter ; les esclaves d'Athènes ne le pratiquaient pas. Il en fut de même dans quelques petites républiques du Moyen Âge. On n'était pas bon vénitien si l'on ne jurait point par saint Marc ; on n'était pas bon amalfitain si l'on ne mettait pas saint André au-dessus de tous les autres saints du paradis. Dans ces petites sociétés, ce qui a été plus tard persécution, tyrannie, était légitime et tirait aussi peu à conséquence que le fait chez nous de souhaiter la fête au père de famille et de lui adresser des vœux au premier jour de l'an.

Ce qui était vrai à Sparte, à Athènes, ne l'était déjà plus dans les royaumes sortis de la conquête d'Alexandre, ne l'était surtout plus dans l'Empire romain. Les persécutions d'Antiochus Épiphanes pour amener l'Orient au culte de Jupiter Olympien, celles de l'Empire romain pour maintenir une prétendue religion d'État furent une faute, un crime, une véritable absurdité. De nos jours, la situation est parfaitement claire. Il n'y a plus de masses croyant d'une manière uniforme. Chacun croit et pratique à sa guise, ce qu'il peut, comme il veut. Il n'y a plus de religion d'État ; on peut être français, anglais, allemand, en étant catholique, protestant, israélite, en ne pratiquant aucun culte. La religion est devenue chose individuelle ; elle regarde la conscience de chacun. La division des nations en catholiques, protestantes, n'existe plus. La religion, qui, il y a cinquante-deux ans, était un élément si considérable dans la formation de la Belgique, garde toute son importance dans le for intérieur de chacun ; mais elle est sortie presque entièrement des raisons qui tracent les limites des peuples.

- La communauté des intérêts est assurément un lien puissant entre les hommes.

Les intérêts, cependant, suffisent-ils à faire une nation ? Je ne le crois pas. La communauté des intérêts fait les traités de commerce. Il y a dans la nationalité un côté de sentiment ; elle est âme et corps à la fois ; un *Zollverein* n'est pas une patrie.

- *La géographie, ce qu'on appelle les frontières naturelles, a certainement une part considérable dans la division des nations.*

La géographie est un des facteurs essentiels de l'histoire. Les rivières ont conduit les races ; les montagnes les ont arrêtées. Les premières ont favorisé, les secondes ont limité les mouvements historiques. Peut-on dire cependant, comme le croient certains partis, que les limites d'une nation sont écrites sur la carte et que cette nation a le droit de s'adjuger ce qui est nécessaire pour arrondir certains contours, pour atteindre telle montagne, telle rivière, à laquelle on prête une sorte de faculté limitante a priori ? Je ne connais pas de doctrine plus arbitraire ni plus funeste. Avec cela, on justifie toutes les violences. Et, d'abord, sont-ce les montagnes ou bien sont-ce les rivières qui forment ces prétendues frontières naturelles ? Il est incontestable que les montagnes séparent ; mais les fleuves réunissent plutôt. Et puis toutes les montagnes ne sauraient découper des États. Quelles sont celles qui séparent et celles qui ne séparent pas ? De Biarritz à Tornea, il n'y a pas une embouchure de fleuve qui ait plus qu'une autre un caractère bornal. Si l'histoire l'avait voulu, la Loire, la Seine, la Meuse, l'Elbe, l'Oder auraient, autant que le Rhin, ce caractère de frontière naturelle qui a fait commettre tant d'infractions au droit fondamental, qui est la volonté des hommes. On parle de raisons stratégiques. Rien n'est absolu ; il est clair que bien des concessions doivent être faites à la nécessité. Mais il ne faut pas que ces concessions aillent trop loin. Autrement, tout le monde réclamera ses convenances militaires, et ce sera la guerre sans fin. Non, ce n'est pas la terre plus que la race qui fait une nation. La terre fournit le substratum, le champ de la lutte et du travail ; l'homme fournit l'âme. L'homme est tout dans la formation de cette chose sacrée qu'on appelle un peuple. Rien de matériel n'y suffit. Une nation est un principe spirituel, résultant des complications profondes de l'histoire, une famille spirituelle, non un groupe déterminé par la configuration du sol.

Nous venons de voir ce qui ne suffit pas à créer un tel principe spirituel : la race, la langue, les intérêts, l'affinité religieuse, la géographie, les nécessités militaires. Que faut-il donc en plus ? Par suite de ce qui a été dit antérieurement, je n'aurai pas désormais à retenir bien longtemps votre attention.

Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. L'homme, Messieurs, ne s'improvise pas. La nation, comme l'individu, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime ; les ancêtres nous ont faits ce que nous sommes. Un passé héroïque, des grands hommes, de la gloire (j'entends de la véritable), voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans la passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. On aime en proportion des sacrifices qu'on a consentis, des maux qu'on a soufferts. On

aime la maison qu'on a bâtie et qu'on transmet. Le chant spartiate : «Nous sommes ce que vous fûtes ; nous serons ce que vous êtes» est dans sa simplicité l'hymne abrégé de toute patrie.

Dans le passé, un héritage de gloire et de regrets à partager, dans l'avenir un même programme à réaliser ; avoir souffert, joui, espéré ensemble, voilà ce qui vaut mieux que des douanes communes et des frontières conformes aux idées stratégiques ; voilà ce que l'on comprend malgré les diversités de race et de langue. Je disais tout à l'heure : «avoir souffert ensemble» ; oui, la souffrance en commun unit plus que la joie. En fait de souvenirs nationaux, les deuils valent mieux que les triomphes, car ils imposent des devoirs, ils commandent l'effort en commun.

Une nation est donc une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore. Elle suppose un passé ; elle se résume pourtant dans le présent par un fait tangible : le consentement, le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie. Oh ! je le sais, cela est moins métaphysique que le droit divin, moins brutal que le droit prétendu historique. Dans l'ordre d'idées que je vous soumets, une nation n'a pas plus qu'un roi le droit de dire à une province : «Tu m'appartiens, je te prends». Une province, pour nous, ce sont ses habitants ; si quelqu'un en cette affaire a droit d'être consulté, c'est l'habitant. Une nation n'a jamais un véritable intérêt à s'annexer ou à retenir un pays malgré lui. Le vœu des nations est, en définitive, le seul critérium légitime, celui auquel il faut toujours en revenir.

Nous avons chassé de la politique les abstractions métaphysiques et théologiques. Que reste-t-il, après cela ? Il reste l'homme, ses désirs, ses besoins. La sécession, me direz-vous, et, à la longue, l'émiettement des nations sont la conséquence d'un système qui met ces vieux organismes à la merci de volontés souvent peu éclairées. Il est clair qu'en pareille matière aucun principe ne doit être poussé à l'excès. Les vérités de cet ordre ne sont applicables que dans leur ensemble et d'une façon très générale. Les volontés humaines changent ; mais qu'est-ce qui ne change pas ici-bas ? Les nations ne sont pas quelque chose d'éternel. Elles ont commencé, elles finiront. La confédération européenne, probablement, les remplacera. Mais telle n'est pas la loi du siècle où nous vivons. À l'heure présente, l'existence des nations est bonne, nécessaire même. Leur existence est la garantie de la liberté, qui serait perdue si le monde n'avait qu'une loi et qu'un maître.

Par leurs facultés diverses, souvent opposées, les nations servent à l'œuvre commune de la civilisation ; toutes apportent une note à ce grand concert de l'humanité, qui, en somme, est la plus haute réalité idéale que nous atteignons. Isolées, elles ont leurs parties faibles. Je me dis souvent qu'un individu qui aurait les défauts tenus chez les nations pour des qualités, qui se nourrirait de vaine gloire ; qui serait à ce point jaloux, égoïste, querelleur ; qui ne pourrait rien supporter sans dégainer, serait le plus insupportable des hommes. Mais toutes ces dissonances de détail disparaissent dans l'ensemble. Pauvre humanité, que tu as souffert ! que d'épreuves t'attendent encore ! Puisse l'esprit de sagesse te guider pour te préserver des innombrables dangers dont ta route est semée !

Je me résume, Messieurs. L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation. Tant que cette conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu'exige l'abdication de l'individu au profit d'une communauté, elle est légitime, elle a le droit d'exister. Si des doutes s'élèvent sur ses frontières, consultez les populations disputées. Elles ont bien le droit d'avoir un avis dans la question. Voilà qui fera sourire les transcendants de la politique, ces infaillibles qui passent leur vie à se tromper et qui, du haut de leurs principes supérieurs, prennent en pitié notre terre à terre. « Consulter les populations, fi donc ! quelle naïveté ! Voilà bien ces chétives idées françaises qui prétendent remplacer la diplomatie et la guerre par des moyens d'une simplicité enfantine ». - Attendons, Messieurs ; laissons passer le règne des transcendants ; sachons subir le dédain des forts. Peut-être, après bien des tâtonnements infructueux, reviendra-t-on à nos modestes solutions empiriques. Le moyen d'avoir raison dans l'avenir est, à certaines heures, de savoir se résigner à être démodé.

ANNEXE 9 Chronologie des relations franco-allemandes de 1948 à 2002

Données générales

Chronologie des relations franco-allemandes de 1948 à 2002

Site Ministère des Affaires étrangères, France-diplomatie [Actualité diplomatique].htm

Dernière mise à jour : 27/12/02

1.6.1948

La France souscrit aux recommandations de Londres prévoyant la mise en place d'une autorité centrale allemande chargée des trois zones d'occupation occidentales.

2.7.1948

Fondation de l'Institut franco-allemand de Ludwigsburg.

23.5.1949

Entrée en vigueur de la Loi Fondamentale de la République fédérale d'Allemagne (R.F.A.).

15.9.1949

Konrad Adenauer est élu Chancelier fédéral.

9.5.1950

Robert Schuman, Ministre français des Affaires étrangères, propose à la RFA la création d'une autorité supranationale chargée d'administrer la production de charbon et d'acier des deux pays.

23.10.1954

Signature d'un accord culturel.

12.3.1956

Signature de l'accord de Colomb-Béchar relatif à la coopération industrielle et technologique dans le domaine nucléaire.

27.10.1956

Signature à Luxembourg du traité sur le règlement de la question sarroise.

31.1.1958

Fondation de l'Institut franco-allemand de Saint-Louis.

1.6.1958

Le général de Gaulle est élu Président du Conseil. Le 21.12., il est élu Président de la République.

14 - 15.9.1958

Entretiens de Gaulle/Adenauer à Colombey-les-deux-Eglises. Une nouvelle rencontre entre les deux hommes d'Etat a lieu à Bad Kreuznach le 26.11.1958.

5 - 8.7.1962

Visite officielle du Chancelier Adenauer en France.

4 - 9.9.1962

Visite officielle du Président de la République Charles de Gaulle en R.F.A.

22.1.1963

Signature à Paris du Traité sur la coopération franco-allemande (dit Traité de l'Elysée) et d'une Déclaration commune.

4 - 5.7.1963

Premières Consultations franco-allemandes à Bonn. Signature de l'accord portant création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (O.F.A.J.).

16.10.1963

Ludwig Erhard est élu Chancelier fédéral.

1.12.1966

Kurt Georg Kiesinger est élu Chancelier fédéral.

21.12.1966

Echange de lettres portant sur le nouveau statut des troupes françaises stationnées en R.F.A.

12 - 13.7.1967

Consultations franco-allemandes de Bonn. Mise en place, auprès de chaque gouvernement, d'un coordinateur des relations franco-allemandes.

13 - 14.3.1969

Consultations franco-allemandes de Bonn. Les deux gouvernements décident de la production commune de l' Airbus.

20.6.1969

Georges Pompidou est élu président de la République.

21.10.1969

Willy Brandt est élu Chancelier fédéral.

1969

Création des premières sections bilingues franco-allemandes dans les écoles du Bade-Wurtemberg, de Bavière et de Rhénanie du Nord-Westphalie.

10.2.1972

Signature à Paris de la convention concernant l'établissement de lycées franco-allemands et portant création du baccalauréat franco-allemand.

21 - 22.6.1973

Déclaration commune relative à la politique sociale européenne.

16.5.1974

Helmut Schmidt est élu Chancelier fédéral.

19.5.1974

Valéry Giscard d'Estaing est élu Président de la République.

25 - 26.7.1975

Lors des Consultations franco-allemandes Valéry Giscard d'Estaing et Helmut Schmidt décident de l'harmonisation des politiques économiques.

5.2.1980

Création du Secrétariat franco-allemand pour les échanges en formation professionnelle (S.F.A.) dont le siège est à Sarrebruck.

7 - 11.7.1980

Visite officielle en Allemagne du Président de la République.

28.1.1981

Signature de l'accord relatif aux échanges d'informations en cas d'incident ou d'accident pouvant avoir des conséquences radiologiques.

5.2.1981

Accord relatif à l'encouragement aux projets de coproduction cinématographique.

10.5.1981

François Mitterrand est élu Président de la République.

1.10.1982

Helmut Kohl est élu Chancelier fédéral.

21 - 22.10.1982

A l'occasion des consultations franco-allemandes, les deux gouvernements conviennent d'organiser leur coopération militaire et de sécurité conformément au Traité de l'Elysée et d'instaurer des rencontres régulières entre Ministres des Affaires étrangères et de la défense des deux pays.

20.1.1983

20ème anniversaire du Traité de l'Elysée. Devant le Bundestag, le Président de la République française approuve la décision prise par le gouvernement allemand s'agissant du stationnement des missiles américains de moyenne portée.

11.10.1983

Premier parlement franco-allemand des jeunes : une centaine de jeunes Français et Allemands dialoguent avec les députés des deux pays.

22.9.1984

Le Président Mitterrand et le Chancelier Kohl commémorent ensemble à Verdun le souvenir des soldats français et allemands tombés durant les deux guerres mondiales.

10.10.1985

Le Président de la République et le Chancelier fédéral visitent ensemble Berlin (Ouest).

28.2.1986

Accord relatif au programme de coopération et d'échanges scientifiques Procope.

27 - 28.10.1986

Consultations franco-allemandes de Francfort-sur-le-Main, consacrées à la coopération culturelle. Adoption de déclarations relatives à la délivrance simultanée, dans les écoles secondaires, de la Allgemeine Hochschulreife allemande et du baccalauréat français, à l'acquisition précoce de la langue du partenaire et à l'élargissement des programmes de rencontres et d'échanges.

21 - 22.5.1987

Premier séminaire franco-allemand d'officiers à l'Ecole militaire de Paris.

17 - 24.9.1987

Premières grands manœuvres militaires conjointes Moineau hardi en Allemagne (75 000 hommes).

19 - 22.10.1987

Visite officielle du Président Mitterrand en RFA.

12.11.1987

Echange de lettres portant création du Collège franco-allemand pour l'enseignement supérieur.

12 - 13.11.1987

Consultations franco-allemandes de Karlsruhe. Décision est prise de créer un conseil franco-allemand de défense et de coopération économique et financière et de construire un hélicoptère de combat.

22.1.1988

Signature à Paris des protocoles portant création du Conseil franco-allemand de défense et de sécurité et du Conseil franco-allemand économique et financier. Echange de lettres portant création d'un Haut-conseil culturel franco-allemand et du Prix de Gaulle-Adenauer.

1.11.1988

Le Prix Charlemagne d'Aix-la-Chapelle est décerné au Président de la République et au Chancelier fédéral.

6.6.1989

Déclaration commune relative à la coopération dans le domaine de l'exploitation pacifique de l'énergie nucléaire.

2.10.1989

Création de la Brigade franco-allemande.

Depuis mi 1996, elle est stationnée à Donaueschingen, Immendingen, Müllheim et rassemble actuellement 5000 soldats.

2.11.1989

Echange de lettres portant création d'un Conseil franco-allemand de l'environnement.

9.11.1989

Chute du Mur de Berlin.

25.4.1990

Echange de lettres relatif au retraitement à La Hague d'éléments combustibles irradiés provenant des centrales nucléaires allemandes.

17 - 18.9.1990

Consultations franco-allemandes de Munich. Le président de la République annonce le retrait des troupes françaises stationnées en Allemagne.

2.10.1990

Signature à Berlin du Traité portant création de la chaîne culturelle européenne de télévision (ARTE).

3.10.1990

Unification de l'Allemagne. Dans un message au Chancelier fédéral, le Président français assure les Allemands de la solidarité de la France.

4.2.1991

Document franco-allemand sur l'avenir de l'U.E.O.

15.3.1991

Entrée en vigueur du Traité 2 + 4 mettant fin au statut quadripartite de Berlin et aux responsabilités alliées pour l'Allemagne dans son ensemble.

16 - 17.5.1991

Réunion à Weimar de la première conférence conjointe des Ambassadeurs français et allemands dans les pays de l'Est.

29.8.1991

Première réunion à Weimar, des Ministres des Affaires étrangères français, allemand et polonais (dite triangle de Weimar).

14.10.1991

Dans une lettre commune au Président du Conseil de la C.E., Kohl et Mitterrand annoncent la création d'un corps d'armée franco-allemand, formant le noyau d'un corps européen.

22.5.1992

Les plans concernant la création de l'Eurocorps sont adoptés lors du 59ème sommet franco-allemand de La Rochelle.

30.5.1992

La chaîne de télévision culturelle Arte créée par la France et l'Allemagne diffuse ses premières émissions.

5.1.1993

L'Eurocorps est officiellement installé à Strasbourg avec 40 000 soldats originaires de France et d'Allemagne. Entre-temps, des forces armées belges, luxembourgeoises et espagnoles ont été intégrées à ce corps qui comprend près de 50 000 hommes.

5.3.1993

Les Ministres des Affaires étrangères Alain Juppé et Klaus Kinkel décident la formation d'un groupe de travail permanent franco-allemand pour renforcer la coopération politique. Afin de mieux coordonner la politique à l'Est, la Conférence des ambassadeurs allemands et français en Europe orientale doit être relancée.

5.7.1993

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse fête ses 30 ans. Depuis sa création, environ cinq millions de jeunes des deux pays ont participé à plus de 150 000 programmes.

24.8.1993

Les Ministres des Affaires étrangères Juppé et Kinkel préparent à Dresde le plan d'une initiative de paix commune en Bosnie-Herzégovine qui est intégré aux négociations de Dayton et au Traité de paix de Paris (15.12.1995).

25.11.1993

Les marines française et allemande conviennent, à la suite d'une manoeuvre

commune, d'échanger tous les ans des aspirants officiers.

14.7.1994

200 soldats allemands de l'Eurocorps défilent pour la première fois sur les Champs-Élysées.

7.5.1995

Jacques Chirac est élu Président de la République.

13.11.1995

Premier séminaire franco-allemand des Ministres des Affaires étrangères à Paris consacré à l'approfondissement de la coopération dans le domaine de la politique étrangère et européenne. Les séminaires suivants ont lieu le 27 février 1996 à Fribourg, le 2 octobre 1996 à Paris, le 2 février 1998 à Bonn (Petersberg) et le 20 novembre 1998

à St. Cloud.

7.12.1995

66èmes consultations franco-allemandes de Fribourg. Le Chancelier Kohl et le Président Chirac adressent au président en exercice de l'UE des propositions conjointes pour la Conférence intergouvernementale (CIG) de 1996 et l'Agenda 2000.

23.1.1996

Signature à Karlsruhe de l'Accord entre la France, l'Allemagne, le Luxembourg et la Suisse relatif à la coopération transfrontalière entre les collectivités territoriales et les organismes publics locaux.

13.2.1996

Réunion de travail commune des commissions des Affaires étrangères du Bundestag et de l'Assemblée Nationale.

5.6.1996

A Dijon, les 67èmes consultations franco-allemandes portent essentiellement sur la conception de la défense et de la sécurité communes et sur l'élaboration de positions communes en politique étrangère.

7.10.1996

Conférence franco-allemande des ambassadeurs à Berlin sur la Russie et l'Ukraine.

16 - 19.10.1996

Visite d'Etat en France du Président de la République Fédérale d'Allemagne, Roman Herzog. Le Président Chirac réitère le soutien de la France à la demande allemande d'obtenir un siège permanent au Conseil de sécurité de l'ONU.

9.12.1996

Consultations franco-allemandes de Nuremberg. Adoption d'un concept franco-allemand en matière de sécurité et de défense.

23.12.1996

Arrivée des premiers soldats de la Brigade franco-allemande en Bosnie-Herzégovine, déployés dans le cadre de la force de la stabilisation de la paix.

21 - 22.1.1997

Première réunion de travail commune des groupes d'amitié parlementaires du Bundesrat et du Sénat à Paris.

3.7.1997

Déclaration commune des Ministres des Affaires étrangères - K. Kinkel et H. Védrine - à Bonn sur le renforcement de la coopération franco-allemande dans le domaine de la politique étrangère. Il est, entre autres, décidé d'élargir l'échange de fonctionnaires au niveau des Ambassades à Paris et à Bonn.

18 - 19.9.1997

Consultations franco-allemandes de Weimar. Adoption d'une déclaration commune relative à la coopération culturelle et signature de l'accord portant création de l'Université franco-allemande.

4 - 6.12.1997

Visite conjointe des Ministres des Affaires étrangères français et allemand à Sarajevo. Il se rendent également les 18 et 19 mars 1998 à Zagreb et Belgrade.

5 - 6.5.1998

71èmes Consultations franco-allemandes à Avignon et séminaire des Ambassadeurs français et allemand consacré aux relations transatlantiques. Les deux gouvernements proposent au Président du Conseil de l'U.E. une initiative en faveur d'une Europe proche des citoyens.

30.9.1998

Voyage en France de M. Gerhard Schröder après les élections fédérales

27.10.1998

Gerhard Schroeder est élu Chancelier fédéral.

20.11 - 1.12.1998

72ème Consultations franco-allemandes de Potsdam. Adoption d'une déclaration finale relative au rôle moteur de la relation franco-allemande dans la politique européenne et à la relance des relations bilatérales. Le siège de l'Université franco-allemande est fixé à Sarrebruck.

20.1.1999

Le nouveau Ministre allemand des Affaires étrangères, Joschka Fischer, expose devant la commission des Affaires Etrangères de l'Assemblée nationale à Paris sa conception des relations bilatérales et son engagement européen.

28 - 29.5.1999

73ème Consultations franco-allemandes de Toulouse.

30.11.1999

74ème Consultations franco-allemandes à Paris.

9.6.2000

75ème Consultations franco-allemandes à Mayence.

26 - 27.6.2000

Visite d'Etat en Allemagne du Président de la République Française Jacques Chirac. A la veille de la présidence française de l'U.E., le Président de la République expose devant le Bundestag, à Berlin, ses vues à long terme sur les relations bilatérales et la poursuite de la construction européenne.

5.05.2000

Inauguration de l'université franco-allemande de Sarrebrück

9.06.2000

75ème Consultations franco-allemandes à Mayence

25-27.06.2000

Visite d'Etat du président français, Jacques Chirac – Discours de J. Chirac devant le Bundestag

4.09.2000

Participation du ministre français des Affaires étrangères à la conférence des ambassadeurs allemands

3.10.2000

10ème anniversaire de la réunification de l'Allemagne

10.11.2000

76ème Consultations franco-allemandes à Vittel

8.03.2001

Déclaration franco-allemande sur la Macédoine

15.03.2001

Inauguration du salon du livre à Paris par chancelier allemand, Gerhard Schroeder

17.05.2001

Signature d'un accord de coproduction franco-allemand

12.06.2001

77ème Consultations franco-allemandes à Fribourg-en-Brigsau. Déclaration sur la lutte contre le racisme et la xénophobie.

23.11.2001

78ème Consultations franco-allemandes à Nantes – Déclaration sur les grandes priorités européennes

05.05.2002

Réélection de Jacques Chirac, président de la République française

30.07.2002

79ème Consultations franco-allemandes à Schwerin

22.09.2002

Le chancelier Gerhard Schroeder remporte les élections législatives allemandes

10.10.2002

Inauguration par le ministre français de la Culture et de la Communication de la 54ème foire du livre de Francfort

12.12.2002

Appel conjoint du Président de la République, M. Jacques Chirac et du Chancelier de la République Fédérale d'Allemagne, M. Gerhard Schroeder

23.01.2003

Célébration du 40ème anniversaire du traité de l'Elysée