

Quelle histoire pour la France ?, Dominique Borne

Gallimard, 2015, 358 p.

Roger-François Gauthier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4414>

DOI : 10.4000/ries.4414

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 39-41

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Roger-François Gauthier, « *Quelle histoire pour la France ?*, Dominique Borne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4414> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4414>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Quelle histoire pour la France ?, Dominique Borne

Gallimard, 2015, 358 p.

Roger-François Gauthier

RÉFÉRENCE

Quelle histoire pour la France ?, Dominique Borne, Gallimard, 2015, 358 p.

- 1 Il est des livres qu'on ne rattache facilement à aucune ligne d'idées, parce qu'ils s'aventurent vraiment. Quand, en outre, leur façon de dire les choses participe du bonheur qu'éprouve le lecteur à comprendre un propos novateur, on a de toute évidence les ingrédients d'une œuvre qui restera. Et quand il s'agit, comme c'est le cas de cet ouvrage, non pas de s'interroger sur l'« histoire de France », mais de se demander quelle histoire doit être pensée, c'est-à-dire au bout du compte enseignée, pour qu'elle apporte aux Français quelque source d'où pourrait couler une meilleure vie démocratique, on voit que l'enjeu est important.
- 2 On voit aussi qu'on est à un niveau de questions qui dépasse sensiblement la plupart de celles qui ont agité la France au printemps 2015, à propos de projets de programmes d'enseignement, où les partis-pris et les dispenses d'honnêteté de lectures ont abondamment fleuri.
- 3 Le fait est que Dominique Borne connaît parfaitement les deux univers à l'intersection desquels on peut en effet réfléchir à l'enseignement de l'histoire : l'histoire, d'une part, l'éducation telle qu'elle est mise en scène en France, d'autre part !
- 4 Il y a d'abord dans ce livre un apport critique important, qui opère un retour sur ce que les Français perçoivent confusément, quand ils tentent de se souvenir de ce qui leur a été enseigné en histoire, et qui, ici, devient clair, c'est-à-dire clairement confus :
 - l'histoire qui leur a été enseignée ne renonçait pas toujours à trafiquer la vérité historique, que ce soit par invention, comme celle des Gaulois au XIX^e siècle (« hormis la glorieuse

invention du tonneau, les traces des Gaulois sont d'une matérialité discrète » !), ou par occultation ou minoration, comme à propos de la réalité et de la fonction de l'esclavage ;

- le « roman » historique qui leur était enseigné n'était lui-même pas univoque, puisqu'au roman royal, chrétien et providentiel s'opposait le roman républicain ;
 - la centration sur la France était le fait de l'école primaire, alors que la loi du secondaire, héritière d'une autre tradition, mettait au centre l'Antiquité gréco-romaine, quasi absente au primaire.
- 5 Dominique Borne conclut que de toute façon le temps de ce roman ou de ces romans est révolu, et que la question de savoir « comment rester patriote ? » est en fait posée depuis les traumatismes de la Première Guerre mondiale. Selon lui, en outre, le présentisme contemporain détournerait de ces grands récits, remarque sur laquelle nous ne suivrons pas facilement l'auteur : son second argument, selon lequel les élèves ont un champ de vision fréquemment plus large que celui de la Nation est bien sûr décisif.
- 6 Outre le legs confus de la tradition de l'enseignement de l'histoire, l'auteur repère au moins deux nouvelles dérives, contemporaines cette fois, de la représentation de l'histoire dans la Cité, dérives qui lui semblent relever de positions idéologiques :
- ce qu'il appelle une « moralisation de l'histoire », avec la proclamation par les programmes scolaires d'une innocence de l'histoire, avec une minoration de la place des guerres ou un culte des victimes préféré à celui des héros (les Poilus étant, par exemple, passés insensiblement d'un statut à l'autre) ; et cette moralisation se situe aussi dans le sens subjectif qui conduit à confondre la « mémoire », pure subjectivité, et l'histoire, dont l'ambition est critique et au service de la vérité, même quand celle-ci est difficile à entendre ;
 - l'instrumentalisation par certains du concept de « laïcité » : paradoxalement invoqué au service d'une identité française qui serait naturellement catholique, il restreint en fait ce qui, pour D. Borne est l'essentiel de l'apport de l'école à la démocratie : la liberté. La restriction de la liberté de croyance dans la loi de 2004, qui enjoint aux élèves d'abandonner tout signe religieux, va pour lui dans le sens d'une défaite au moins partielle de l'ambition scolaire.
- 7 Mais ce livre ne se complaît pas dans la critique, puisqu'au contraire il est porteur d'un projet. Au nom de quoi ? Au nom d'une position ancienne, reprise ici de façon neuve : l'enseignement de l'histoire ne « sert » pas qu'à enseigner de l'histoire, il doit servir l'édification d'une vie démocratique. Nouvelle instrumentalisation, ou la même qui se poursuit ? Il semble qu'au contraire, les questions posées soient nouvelles, et redoutables par leur force innovante. Pour Dominique Borne, il n'est pas possible que l'enseignement de l'histoire soit au service d'une démocratie seulement formelle : il ne peut se concevoir, dans une pensée démocratique, que si personne n'en est exclu. On a besoin d'une autre histoire de France que celle qui ne permet pas à un grand nombre d'élèves de s'y retrouver. Ou même qui ne permet plus à aucun élève de s'y retrouver, en ce qu'elle prétend donner le sens, alors que l'expérience démocratique est celle du pluralisme, du renoncement à « un » sens qui serait unique.
- 8 D'un côté on ne peut qu'admirer une des premières tentatives de se demander, au-delà des slogans, ce que pourrait être une éducation vraiment inclusive, capable d'accueillir la diversité des parcours familiaux et des mémoires. Il s'agit de « laïciser les mémoires », et de « faire entrer » tous les élèves « en histoire », car c'est les « faire entrer en France ». Et comme il ne s'agit plus de rechercher un « roman », ni même

« un » récit, il faut se contenter d'« éclats », modestes, mais qui dévoilent un sens, dépourvu de visée eschatologique, mais dopé en visée démocratique. L'auteur propose, par exemple, pour qu'on arrive à la France contemporaine autrement que par les détours des romans révolus, de « commencer par Marseille », façon délibérément fragmentée de se mettre à l'histoire « pour la France ». Il s'agit « d'assurer l'existence historique de tous les Français au sein d'une société et d'une nation, en reconstituant leur parcours, en retraçant les itinéraires de tous ceux qui ont cheminé avant eux ». Ce « devrait être l'ambition de l'histoire de France ».

- 9 À ces propositions, éminentes par le courage de la vision qu'elles portent, on pourrait toutefois objecter que des questions se posent sur le caractère « enseignable » d'une histoire aussi intelligente, dotée d'un sens critique et d'une ambition politique aussi forts. On peut sans doute s'interroger sur les chances didactiques d'un tel projet. Et cette question vaut au-delà de l'enseignement de l'histoire : on n'a sans doute pas assez souligné à quel point les savoirs scolaires se sont faits en France, depuis une trentaine d'années, plus ambitieux et abstraits. Passer d'un enseignement de l'histoire-roman, avec ses personnages, ses récits, ses certitudes et mensonges claniques à un éclatement pluriel en fragments de sens rigoureux et modestes n'est pas chose facile. Faire comprendre à des élèves en quoi le cogito cartésien, par son individualisme, « déconsidère le groupe et ses conformismes, les corps constitués et leurs libertés », en insistant sur les connotations anti-égalitaires des libertés dès lors qu'elles sont au pluriel est sans doute livrer à ces élèves une clé éminente. Mais ce n'est en aucune façon rejeter les fortes conclusions de ce livre que de se demander dans quelle mesure les élèves sauront la faire jouer.

AUTEURS

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER

Roger-François Gauthier est inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, est professeur associé à l'Université Paris-Descartes (France) et membre du Conseil supérieur des programmes. Ses travaux, au sein des institutions françaises et comme chercheur ou consultant auprès d'organisations relèvent soit d'études spécifiques à un pays soit de comparaisons internationales. Ils portent notamment sur les contenus d'enseignement et les politiques curriculaires. roger-francois.gauthier@education.gouv.fr