

QUELLE HISTOIRE DE FRANCE ENSEIGNER ?

Par Dominique Borne (inspecteur général de l'Éducation nationale de 1988 à 2005), *Le Débat*, 2013/3 (n° 175)

L'enseignement de l'histoire, et plus précisément de l'histoire de France, est critiqué en tout sens. Certains, affirmant que les élèves *ne savent plus rien*, militent pour un retour au bon vieux temps des héros et des batailles, d'autres dénoncent les idéologies sous-jacentes à tout récit national, d'autres encore, au nom de la rigueur historique, critiquent des récits qui empruntent l'essentiel au mythe. Les plus radicaux enfin, sous l'étendard d'histoires globales ou connectées, affirment que l'histoire nationale relève d'un genre obsolète.

Notre approche critique est d'ordre différent. Une restauration du *roman national*, qui ne correspond plus aux besoins de la société française et aux évolutions de la discipline, ne serait ni possible, ni souhaitable. Cependant, nous pensons que la société française a aujourd'hui besoin d'une réécriture de l'histoire de France, qui rassemblerait les événements et les moments d'histoire où se reconnaîtraient tous ceux qui vivent sur le territoire national, quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent ; ainsi pourraient-ils « faire France » ensemble. Cette nouvelle histoire de France est également nécessaire à la confrontation démocratique. La vie politique en France se nourrit des débats d'histoire. Elle est nécessaire, enfin, pour situer les histoires nationales en fonction d'une indispensable histoire de l'Europe.

Etat des lieux

En 2006, des textes officiels définissent les repères historiques que les élèves doivent maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire – c'est-à-dire le contenu de ce que le jargon de l'Éducation nationale nomme le *socle commun*, qui englobe l'école primaire et le collège - . La *culture humaniste* permet aux élèves de savoir « d'où viennent la France et l'Europe » et ainsi de se « projeter plus lucidement vers l'avenir » ; pour cela ils doivent maîtriser *les grandes périodes de l'histoire de l'humanité, les grandes périodes de l'histoire de l'Europe, les périodes, les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde*. Les programmes répondent-ils à ces exigences ?

Le cadre général articule donc trois échelles temporelles d'analyse et précise que l'histoire de France ne peut être isolée des histoires de l'Europe et du monde. Cependant, les programmes de l'école primaire, publiés en 2008, concernent essentiellement l'histoire de France, même si quelques intitulés élargissent le propos, comme par exemple *la Renaissance, les Lumières* ou, pour le XXe siècle, *les deux conflits mondiaux*. Mais la liste des *événements et personnages* qui, *jalons de l'histoire nationale, forment la base d'une culture commune*, renvoie pour l'essentiel à l'histoire de France, seuls quelques repères relèvent de l'histoire de l'Europe ou du monde, comme *1492, Christophe Colomb en Amérique* ou *2002, l'euro monnaie européenne*. Le programme est construit autour des grandes périodes telles qu'elles ont été délimitées au XIXe siècle : le programme commence avec la Préhistoire et *l'homme de Tautavel*. L'Antiquité est réduite aux Gaulois et à l'affrontement d'Alésia. Les repères indispensables pour le Moyen Âge énumèrent classiquement

Clovis, Charlemagne, Hugues Capet, Saint Louis et Jeanne d'Arc. Pour les Temps Modernes, de Gutenberg à Rousseau, le programme n'oublie ni Henri IV et l'Edit de Nantes ni Richelieu et la monarchie absolue de Louis XIV. La nouveauté c'est l'importance, plus grande que dans la tradition, de la période contemporaine scindée en deux temps : la Révolution française et le XIXème siècle d'une part, le XXème siècle et notre époque d'autre part. Malgré les apparences ce programme – dont le trop grand classicisme a été dénoncé lors de sa promulgation – est l'aboutissement d'une longue évolution qui s'est traduite par l'effacement quasi-total des dimensions militaires de l'histoire de France. Dans tout le cours de cette histoire, une seule bataille est nommée, Alésia, et seulement deux moments de guerre, la Guerre de Cent ans et les deux conflits mondiaux. Le programme réussit même le tour de force d'évoquer la Révolution et le Premier Empire de Napoléon sans mentionner le moindre conflit armé... On cherche vainement Valmy, Austerlitz et Waterloo... La progressive constitution du territoire – la France s'est faite à coups d'épée, disait le général de Gaulle qui était l'œuvre des quarante rois qui depuis Hugues Capet ont « fait la France », était un des thèmes les plus classiques des programmes, elle a totalement disparu. Où sont les affrontements séculaires entre la Maison de Habsbourg et les Bourbons ? Où sont les guerres balkaniques ? Et Fachoda ? Les conflits, quand ils sont présents, n'ont d'ailleurs ni origine, ni conclusion. La violence et le malheur sont au cœur de la présentation des deux conflits mondiaux ; mais ils n'ont aucune dimension politique. De la Grande guerre les élèves doivent retenir Verdun, Clemenceau et l'armistice du 11 novembre. Mais le Traité de Versailles ne mérite pas de figurer dans les mémoires. Inversement quelques thèmes nouveaux s'affirment : la traite des Noirs et l'esclavage et, pour le XXème siècle, l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis, le droit de vote des femmes, par exemple.

L'orientation des programmes de collège est fort différente. En sixième la Gaule ne figure que par allusion dans le chapitre consacré à Rome. En cinquième le Moyen Âge est approché dans ses dimensions européennes (*Paysans et seigneurs, la place de l'Eglise, l'expansion de l'Occident*), seul le thème consacré aux premiers Etats utilise la France comme le cadre privilégié de l'étude. *Les bouleversements culturels et intellectuels* sont envisagés, entre le XVème et XVIIème siècle à une échelle européenne. La fin du programme avec *l'émergence du « roi absolu », Louis XIV et Versailles* est nationale. Le programme de la classe de quatrième est conçu sur les mêmes principes : des parties générales consacrées à *l'Europe des Lumières, aux traites négrières et à l'esclavage*, puis un important chapitre franco-français, autour de *la Révolution et l'Empire*. De même pour le XIXème siècle, *l'âge industriel*, puis *l'affirmation des nationalismes et les colonies* sont envisagés à l'échelle de l'Europe, et un seul thème (sur 5 au total) est consacré à *l'évolution politique de la France, 1815-1914*. Le programme de la classe de troisième traite du XXème siècle. Seule la quatrième partie du programme, qui doit représenter 35 % du temps d'enseignement environ, concerne exclusivement *la vie politique en France*. Ce pourcentage est d'ailleurs caractéristique de la place réservée à l'histoire de la France dans les programmes de collège, mais si l'on tient compte de la classe de sixième où elle n'apparaît qu'avec l'affrontement de Vercingétorix et de Jules César à Alésia, on peut affirmer qu'elle ne représente guère qu'un quart du temps d'enseignement de l'histoire en collège. Ce qui est beaucoup plus faible que dans tous les autres pays européens. Si l'on ajoute que l'enseignant d'histoire ne dispose que d'une heure par semaine pour traiter de la totalité du programme, on mesure ses difficultés pour construire une quelconque cohérence.

Au terme du programme de troisième, les textes énumèrent les 43 *repères historiques* que les élèves doivent connaître à la fin de la scolarité obligatoire. Ces repères cumulent les connaissances acquises

à l'école primaire et au collège. Ils représentent donc le savoir minimum garanti par le socle. Pour l'histoire de France (une vingtaine de repères) on passe directement d'Alésia à l'Edit de Nantes, et l'essentiel concerne donc la période contemporaine depuis 1789. La quasi-totalité de ces repères, conformément à l'esprit des programmes, renvoient à des événements politiques.

Les programmes du lycée promulgués en 2010 et 2011 – nous nous limitons ici à l'enseignement général pour simplifier – reprennent les mêmes principes. *L'Europe dans l'histoire du monde* est le thème du programme de seconde. Seul un chapitre de ce programme est national : *la Révolution française et l'affirmation d'un nouvel univers politique*. La classe de Première est consacrée aux *Questions pour comprendre le XXème siècle*. L'histoire de France est présente, à titre d'exemple, pour illustrer deux thèmes, *les mutations des sociétés* (la *population active, immigration et société*) et d'autre part, *colonisation et décolonisation* (*l'Empire français au moment de l'Exposition coloniale, la Guerre d'Algérie*). Le dernier thème, *la France et la République*, est enfin exclusivement national. En classe terminale on pose des *regards historiques sur le monde actuel*. Une seule question concerne directement la France : *Gouverner la France depuis 1946*.

Les choix des programmes privilégient très fortement l'histoire politique de la France pour la période contemporaine. La Révolution française est surreprésentée, elle figure (avec des approches plus précises que toute autre partie du programme) aux trois niveaux d'enseignement. La guerre et la diplomatie dont nous avons souligné la quasi-disparition dans l'enseignement primaire a disparu aussi de l'enseignement au collège et n'apparaît qu'au XXème siècle avec les deux conflits mondiaux. S'agit-il vraiment de diplomatie ? Au lycée, en première, un seul thème est prescrit pour l'étude de la Première guerre mondiale : *l'expérience combattante dans une guerre totale*. Ce conflit n'a donc ni origines, ni conclusions. Le Traité de Versailles n'est pas mentionné. On se demande alors comment les élèves pourront comprendre les enchaînements qui conduisent à la Seconde guerre mondiale.

Sur l'ensemble de la scolarité, trois lacunes graves apparaissent. Alors même, tout au moins au Collège et au Lycée, que la place réservée à l'histoire de la France est relativement faible, cette histoire n'est jamais affrontée à d'autres histoires. Les conflits, comme leurs résolutions ne sont jamais traités : c'est pourtant l'entrée la plus évidente pour relativiser l'évolution nationale. L'étude des guerres du XXème siècle ne met en évidence que le malheur, la violence, les bourreaux et les victimes, une approche émotionnelle et moralisante de l'histoire. Autre effacement, l'évolution sociale : aucun paysan français, par exemple, ne traverse les programmes, des événements aussi importants que la fin de l'organisation traditionnelle des terroirs et la disparition des villages ne sont envisagées. Les dimensions religieuses ne sont pas mieux traitées : prenons l'exemple de l'islam, il n'est mentionné dans les programmes du primaire qu'à propos des Croisades. Certes, ses origines sont étudiées au collège en classe de cinquième. Mais rien ne permet aux élèves de comprendre son importance d'aujourd'hui dans le paysage français. C'est comparable pour le judaïsme : si *les débuts du judaïsme* sont au programme de la classe de sixième, seules sont ensuite abordées les manifestations de l'antisémitisme, de l'Affaire Dreyfus à la Shoah.

Mettons en perspective la situation actuelle. Une étude sur un temps un peu plus long permet de voir progressivement disparaître les repères traditionnels, inscrits dans les programmes depuis les origines de l'enseignement de l'histoire de France jusqu'en 1945 : ainsi s'effacent de nombreux héros. Saint Louis, Jeanne d'Arc, Pasteur et Marie Curie sont toujours présents, mais Etienne Marcel, Bertrand Du Guesclin et le chevalier Bayard ont disparu et avec eux Michel de l'Hôpital, Sully,

Turenne et Vauban, Dupleix et Montcalm, Hoche et Marceau, Bara, Joffre et Foch, Clemenceau, Lyautey ; tous figuraient encore dans les programmes de 1945 de l'école primaire. La forte présence de la Révolution, à tous les niveaux d'enseignement, de même que l'insistance sur les périodes les plus contemporaines sont symptomatiques du sens général de l'évolution : l'école de la Troisième République donnaient des modèles à imiter, l'école d'aujourd'hui s'arme des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 pour dénoncer le sort fait à des victimes et écrire une morale de l'histoire qui ressemble parfois à un catéchisme, et n'évite pas toujours l'anachronisme : il est symptomatique de constater que les deux seuls éléments des programmes qui sont présents – et fortement présents – à tous les niveaux d'enseignement, à l'école, au collège et au lycée sont la Révolution française et la Shoah. Est-ce le souci de refouler toute idéologie qui risquerait d'avoir quelque couleur hexagonalement centrée ? Le patriotisme devenu ringard, il fallait remplacer l'histoire par la morale.

L'usure du modèle traditionnel

La marque du temps des fondateurs n'a pourtant pas encore totalement disparu de ces programmes. L'école primaire républicaine, instituée pour acculturer le peuple, avait installé l'enseignement de l'histoire de France au cœur de son projet politique : construire des citoyens-soldats en enracinant dans leurs cœurs l'amour de la patrie et la continuité, depuis Vercingétorix, des sacrifices consentis pour la défendre. Les pédagogues conseillaient alors aux maîtres de jouer sur l'émotion du récit et de proposer des modèles auxquels l'enfant pouvait s'identifier. Dans l'enseignement secondaire les programmes d'histoire avaient d'autres finalités : sans négliger l'histoire nationale, ils devaient transmettre le cadre historique des *Humanités* destinées à former les cadres de l'économie et du pouvoir et donc faire une large place à l'antiquité classique. La République, en France, reposait sur la double adhésion d'un peuple, encore paysan en majorité, et des élites de la bourgeoisie libérale. L'enseignement républicain de l'histoire en marchant sur deux jambes confortait ce double soutien.

L'autre particularité spécifiquement française est l'alliance avec la géographie. Les deux disciplines sont enseignées l'une et l'autre par un même enseignant et disposent d'un horaire identique. La géographie permet, à côté de l'histoire, une autre entrée sur l'étude du territoire. La grande histoire de France d'Ernest Lavisse, dont les premiers volumes commencent à paraître en 1900, est ouverte par le *Tableau de la géographie de la France* de Paul Vidal de La Blache. L'*Hexagone*, alors martyr puisque mutilé par la perte de l'Alsace et de la Moselle, est posé comme une icône préexistante à l'histoire. L'analyse géographique de la France figure alors et pour plus d'un siècle dans les programmes de l'école primaire et des classes de troisième et de première. De Roger Dion à Fernand Braudel, la dissertation sur la place respective de l'histoire et de la géographie dans l'élaboration et l'évolution du territoire devient un genre littéraire, même si, pour autant, la géographie et l'histoire ne se croisent jamais, alors qu'elles sont enseignées par le même professeur.

La construction de la vulgate scolaire est d'ailleurs l'œuvre d'Ernest Lavisse. Elle repose sur une vision assez largement œcuménique de l'histoire de la France, synthèse de deux grandes visions politiques pourtant opposées. Un premier récit, qui commence à s'écrire avec les premiers Capétiens, a imaginé une histoire providentielle. Le destin de la France est dans les plans de Dieu. Cette histoire a un début, quand la France devient chrétienne avec le baptême de Clovis. Le geste de l'évêque Rémi, transformé subtilement en sacre, marque alors l'origine de la monarchie en France. Il ne reste plus ensuite qu'à dérouler les règnes jusqu'au roi martyr victime de la Révolution et d'espérer un rétablissement de la divine continuité. L'autre vision raconte ce qu'on a appelé le *roman républicain*.

Edifié après la défaite de 1870, il s'enracine avec Vercingétorix dans l'Antiquité et prend un vaincu pour héros fondateur, mais il construit son récit sur une autre origine : la Révolution de 1789, ce moment où la France a proposé la liberté au monde. Les deux récits, politiquement concurrents, s'harmonisent, de fait, dans leur traduction scolaire, même s'ils peuvent, ici ou là, différer sur quelques détails. Ils s'harmonisent parce qu'ils sont construits de manière identique sur le mode généalogique, à la succession des rois de France répond comme en écho l'enchaînement des événements qui précèdent et annoncent l'apparition du Tiers Etat, puis du *Peuple*, selon le mode Jules Michelet-Victor Hugo. Comme tout discours généalogique ils ont l'un et l'autre besoin de mythes fondateurs. Leurs contradictions sont fécondes et nourrissent la vie politique : le récit providentiel dit l'aspiration aux permanences, la chaleur des familles et des communautés, la certitude, de Clovis à Péguy, d'être béni des dieux, le récit républicain affirme les aspirations au progrès, l'aventure de l'individu, la raison raisonnante et la conquête du monde. Dans les deux cas les récits conduisent à une espérance eschatologique, sous la forme d'une Jérusalem céleste ou d'une Jérusalem terrestre ; cette espérance, au confluent de ces deux discours, fonde une morale. L'enseignement de l'histoire de France peut remplacer la lecture des *Vies parallèles des hommes illustres* de Plutarque. Les modèles sont nationaux : le chevalier Bayard sur le champ de bataille, Saint Vincent de Paul et les Galériens, Danton appelant à l'audace pour défendre la patrie, les cuirassés de Reichshoffen dans les houblons, Louis Pasteur inventant le vaccin de la rage, tous offrent leur talent à la patrie et parfois se sacrifient pour elle.

Ce modèle a été critiqué pour trois raisons majeures. C'est une histoire qui accumule les récits légendaires, le *mythe national* est inlassablement dénoncé par Suzanne Citron : l'invention des Gaulois au XIX^{ème} siècle, explique-t-elle par exemple, serait destinée à dessiner, alors qu'affluent les immigrés, la véritable identité française. Deuxième critique : Le récit scolaire n'est pas seulement encombré de mythes, il occulte délibérément les périodes troubles ou noires de l'histoire de la France : l'esclavage, l'oppression des prolétaires et des femmes, la domination coloniale....etc. La troisième critique englobe les deux autres : le récit enseigné est téléologique, politiquement orienté. Les concepteurs des programmes ont très largement tenu compte de ces critiques, les programmes, nous l'avons vu, n'omettent plus l'esclavage, la Shoah a une place centrale dès l'école primaire. Les élèves sont plus invités à déplorer les victimes qu'à célébrer les héros.

Cependant le modèle n'a pas complètement disparu. Le maintien, à l'école primaire, d'un récit continu concernant l'histoire de la France, la forte présence de l'antiquité classique au collège et même au lycée, puisque non seulement la classe de sixième lui est consacrée en totalité mais qu'en seconde on revient sur la citoyenneté en Grèce et à Rome, est un héritage du temps des *Humanités*. Les programmes ont gardé le schéma d'ensemble hérité de la Troisième République, tout en gommant ce qui en faisait la chair palpitante. Ainsi a été effacé l'exemplarité des récits et leurs finalités patriotiques. Ainsi ont disparu toutes les dimensions militaires et diplomatiques de l'histoire de France. Sur ce schéma, ainsi dégradé, les éléments correspondants aux dimensions éthiques ont été greffés. D'une morale patriotique on est passé à une morale fondée sur les droits de l'homme.

Pourquoi enseigner l'histoire de France ?

Le constat de l'usure du modèle traditionnel fait l'unanimité, si l'on met à part quelques nostalgiques d'un enseignement à la fois figé et mythifié. Réfléchir à un l'enseignement de l'histoire de France ce n'est pas souhaiter réinstaurer un âge d'or, qui, d'ailleurs comme tout âge d'or, n'a jamais vraiment existé. Le *roman républicain* a été construit pour un territoire et une société qui ont volé en éclats dans la deuxième moitié du XXème siècle. Il a été bâti dans le cadre d'une institution éducative qui, dans la même période s'est profondément transformée. Ces bouleversements profonds ne permettent ni la restauration, ni même un replâtrage d'une histoire nationale conçue pour un monde désormais disparu.

Entre 1984 et 1992 l'entreprise éditoriale consacrée, autour de Pierre Nora, aux *lieux de mémoire*, a permis d'identifier les différents éléments qui avaient constitué le roman national. Vingt ans plus tard le constat est sans appel : recensement et analyse critique des moments historiques, des événements, des monuments, des personnages à partir desquels s'était tissé le récit ont conduit à sa déconstruction, à en faire un genre littéraire périmé, daté, obsolète. Au lendemain des bouleversements qui, après la Seconde guerre mondiale, ont transformé la France et les Français de fond en comble, le travail des historiens, rassemblés dans cette œuvre collective, démontrait comment une société avait construit et imaginé ses origines, sa généalogie, ses totems, ses monuments symboliques, et même les finalités, et donc le sens, de sa trajectoire terrestre. Rappelons les séismes qui ont mis par terre la vieille construction républicaine : les terroirs patiemment construits depuis près d'un millénaire sont bouleversés et leurs chamboulements entraînent la fin des villages et des paysans, les croyances collectives mises en place dans le même temps autour des paroisses sont abandonnées. Dans cette même deuxième moitié du XXe siècle viennent à leur terme deux cycles nés l'un et l'autre au XIXe siècle, le cycle du charbon et le cycle du rayonnement colonial. Le cycle du charbon, sans pour autant effacer les anciennes solidarités villageoises et paroissiales, avait ajouté une nouvelle intrigue au récit : une nouvelle manière d'être la France en rayonnant sur le monde, une nouvelle manière de dire « le peuple » en passant de Michelet/Hugo à Jaurès/Blum, de l'artisan au prolétaire et d'accueillir dans le récit tous ceux qui campaient encore aux portes de la cité commune. La construction d'un empire colonial avait relayé les tentatives, infructueuses après la défaite de 1870, d'hégémonie européenne. Alors l'entreprise de Pierre Nora démonte aisément les éléments d'un récit qui correspondait à un autre monde. Puisque tout a changé, les paysages, les mœurs, les croyances, les hiérarchies sociales, les formes prises par le travail et par le loisir et même l'image de la patrie et son rôle mondial, les programmes doivent prendre en compte ce monde nouveau. L'enseignement de l'histoire de France, aujourd'hui, doit répondre aux besoins de la société qui émerge des grands bouleversements. L'enseignement de l'histoire est nécessaire pour penser un autre projet politique.

A-t-on vraiment pris en compte les transformations profondes des structures de l'institution éducative ? Les programmes portent encore les traces du temps où l'enseignement primaire, destiné au peuple, était strictement séparé de l'enseignement secondaire. Aux uns une acculturation grâce aux modèles qu'offre l'histoire de France, aux autres l'entrée dans les humanités. Dorénavant, tous les enfants sont ensemble et les contenus sont identiques pour tout le temps de la scolarité obligatoire, à l'école primaire et au collège. Mais si des textes, nous l'avons évoqué, ont tenté de définir le « socle de connaissances » destiné à préciser les finalités de l'enseignement obligatoire (primaire et collège), les structures n'ont pas bougé, l'école primaire est resté une forteresse qui, soucieuse de son intégrité, résiste à la construction d'une école fondamentale : chaque niveau

d'enseignement a donc continué à courir sur son erre et à fabriquer ses programmes sans jamais prendre en compte la globalité du parcours. Première exigence donc : élaborer un programme global sur la totalité du cursus du cours préparatoire à la fin de la Troisième.

La société a changé, l'école a changé et la discipline historique a changé elle aussi. Les constructions idéologiques qui avaient présidé aux récits d'histoire de France ont été démontées et analysés. Personne, par exemple, ne peut plus affirmer que le baptême de Clovis était aussi un sacre et représentait ainsi le commencement d'une monarchie providentielle. L'histoire de France ne peut être qu'une histoire délibérément critique et nécessairement mise en relation avec d'autres histoires.

Pour toutes ces raisons c'est donc une autre histoire de France qu'il faut mettre en récit. Faut-il rappeler que l'on ne peut imaginer l'avenir si on ne le situe pas au cœur d'un projet et donc d'une histoire ? S'il existe encore un projet politique « français », alors il doit y avoir une histoire « de France ». Certes cette histoire est tissée - faut-il dire connectée ? – avec beaucoup d'autres histoires, au premier chef à l'histoire de l'Europe. C'est pourquoi toute histoire de France doit être comparative et se situer par rapport aux histoires d'autres espaces. Charlemagne témoigne pour l'histoire de l'Europe et les « Lumières », pas plus que le romantisme, ne peuvent être compris dans le cadre d'une seule nation. Mais analyser ce qui caractérise et spécifie le territoire français dans un ensemble européen est un exercice intellectuel et politique fécond. Autrement dit, le débat autour de l'histoire nationale est indispensable pour donner intensité et profondeur non seulement au débat politique français, mais encore pour donner substance et chair au débat politique européen. Ces débats ne sont pas des controverses autour de l'identité nationale pour une simple et évidente raison : aucun récit linéaire et univoque ne peut rendre compte de l'histoire de France, il y faut un orchestre symphonique, un chœur, plusieurs voix – plusieurs voies –. Et s'il est une caractéristique majeure de cette histoire c'est qu'elle se nourrit en permanence de la diversité de ceux qui l'habitent.

Loin d'être une recherche d'identité, l'enseignement de l'histoire de France devrait aider tous ceux qui vivent le territoire, et le font vivre, à s'y sentir reconnus et accueillis afin d'y agir en acteurs solidaires. Au cœur du projet il y a le souhait de « faire France ensemble » et de répondre aux flux des mémoires. Si le monde arabe et l'islam ne figurent dans les programmes qu'à propos des Croisades, comme c'est actuellement le cas dans le primaire, comment comprendre la présence d'arabo-musulmans dans la France d'aujourd'hui ? Peut-on se sentir citoyen d'un pays dont l'histoire vous ignore ? Peuvent-ils se sentir Français les petits enfants des immigrés italiens, ceux qui se souviennent du Portugal, des Aurès ou de l'Arménie, les familles des Rapatriés d'Afrique du Nord, les enfants et petits enfants des Harkis, mais aussi ceux qui se reconnaissent dans les mémoires bretonnes ou basques, s'ils ne retrouvent pas leur histoire dans les programmes ? Une des finalités de l'enseignement de l'histoire est de faire comprendre aux élèves qu'ils sont eux-mêmes présents dans cette histoire. En 1936, au temps du Front populaire, Léon Blum définissait son ambition : faire entrer dans la cité tous ceux qui « campent à ses portes ». La conjoncture politique et sociale est-elle, aujourd'hui si différente ? A nos portes, campe la foule de ceux qui ne se sentent pas membres à part entière de la cité. Quand on entend dans les banlieues décrire un voyage vers Paris comme une virée chez les *Céfrancs*, quand on entend les voix qui, dans les cours de récréation, opposent « les Gaulois » blancs aux Rebeus, qu'entend-on sinon l'expression du malheur d'être exclu, aux portes de l'histoire ? On ne peut entrer dans la cité que si on appartient, d'une manière ou d'une autre, aux

grands récits qui la fondent. Racontons ces grands récits intégrateurs. L'histoire de France doit désormais faire place à ceux qui en sont aujourd'hui exclus. Relisons Ricœur : l'histoire soigne les mémoires blessées.

Dans un monde trop souvent réduit à sa surface, celle des écrans, celle du présent, seule l'histoire peut tisser des intrigues qui donnent le sens du temps et de sa profondeur. Seule l'histoire peut écrire et raconter des grands récits à partager qui, s'ils n'ont pas la volonté d'être exclusifs, peuvent rassembler, donner un patrimoine commun. Qui songerait à rejeter comme de pieuses niaiseries les récits de la Bible qui se présentent comme l'histoire du peuple d'Israël ? Qui songerait à se gausser de l'histoire d'Enée fuyant Troie en flammes et partant fonder Rome, son père Anchise sur le dos ? Ni Abraham, ni Moïse, ni Enée n'ont d'existence historique, pas la moindre inscription, pas le plus petit tessou de céramique pour témoigner d'un passage terrestre, et pourtant il fut un moment que les spécialistes situent autour de la captivité à Babylone sans doute entre le VI^e et le V^e siècle, où, dans le malheur, un groupe d'hommes, organisé autour d'une Loi, les a choisis comme ancêtres. Alors a été écrite leur histoire qui donnait sens à leur présent et à leurs croyances ; ainsi est née la Torah alors qu'à la même époque, à Athènes, dans un contexte très différent l'Illiade et l'Odyssée sont pour la première fois mises par écrit. Thucydide quelques dizaines d'années plus tard construit la première histoire rationnelle et méditée, mais il propose le temps du mythe et des héros comme prélude à l'analyse de la *Guerre du Péloponnèse*. Autrement dit à Athènes – on pourrait tout aussi bien convoquer Tite-Live et affirmer la même chose pour Rome – tout corps social a besoin d'un récit des origines. Le temps de la raison s'enracine dans le temps du mythe. Et la France ? Nous avons déjà plusieurs récits : certains nous racontent une histoire providentielle vécue sous le regard de Dieu, d'autres l'émancipation des hommes par la force de la raison et de la liberté agissantes. Certains partent de Clovis et d'autres de la prise de la Bastille. Pour que chacun trouve son compte et sa place il faut en inventer d'autres.

Que l'on comprenne ce que, ici, *inventer* veut dire. Il ne s'agit pas d'inventer l'histoire, dont il est au contraire indispensable d'approfondir la dimension critique. Il s'agit d'inventer l'agencement de moments historiques, tous dûment vérifiés et critiqués, qui donne une autre saveur à l'intrigue. Si, tout en sachant que jamais une histoire n'a de commencement, on choisit pourtant d'ouvrir le récit par la fondation de Marseille, vers l'an 600 avant notre ère, on propose alors une des lectures possibles de l'histoire de France. La rencontre, racontée par l'historien Justin, entre le beau grec Protis venu de Phocée et la non moins belle Gyptis, fille du roi des Ségobriges est, bien entendu, de l'ordre du symbolique, mais placée au début d'une intrigue elle dit autre chose que l'anecdote. Elle dit la rencontre entre les Méditerranées et les Europes, entre le monde des cités et le monde des tribus. Le symbole ensuite doit être confronté à l'histoire et à sa rigueur, aux fouilles archéologiques qui mettent au jour l'installation du port grec, aux traces, sur la butte Saint Charles, des premiers vignobles connus sur le territoire, ces vignobles dont Justin affirmait qu'ils étaient un des éléments nécessaire de la civilisation des cités. Commencer par Marseille, c'est donc poser, au début du récit, l'idée que l'histoire de France est le résultat des échanges, des mariages et du croisement des diversités. Mais ce commencement n'est pas posé comme un absolu, d'autres commencements sont symboliquement possibles : l'histoire de France doit entrecroiser les intrigues. L'enseignement de l'histoire, nécessairement critique et polyphonique, ne peut se priver de la dimension symbolique.

Une histoire de France critique, polyphonique et symbolique

Les remarques qui suivent ne proposent pas des *programmes*. D'abord parce que nous n'envisageons ici que la partie plus spécifiquement nationale de l'enseignement de l'histoire, ensuite parce qu'il faudrait un grand débat public et de multiples concertations avant d'aboutir à un texte. Nous posons ici quelques idées, quelques démarches pédagogiques qui peuvent être à l'origine de nouvelles clairières d'intelligibilité. « Clairières » parce que le récit continu n'est ni possible ni souhaitable. Quatre approches pour provoquer la réflexion et le débat : les récits polyphoniques des origines, une autre chronologie fondée non sur les illusions de la continuité mais sur des « moments d'histoire », une étude des évolutions des territoires et des hommes qui les traversent et enfin le rapport de cette histoire de France à l'Europe et au monde.

Les grands récits, la polyphonie des origines

La première recommandation concerne la continuité : les programmes doivent être d'abord conçus pour le temps de l'école obligatoire, c'est-à-dire pour le primaire et le collège. La coupure des deux ordres d'enseignement est une des causes des difficultés de l'institution éducative, si l'on change de stratégie, si l'on commence par les contenus d'enseignement plutôt que d'agir vainement sur les structures, peut-être parviendra-t-on plus aisément à construire l'école fondamentale. Dans les commencements, c'est-à-dire dès la maternelle, l'âge des enfants entraîne naturellement à privilégier le récit, dont la fonction est essentielle pour mémoriser des mots et préparer l'apprentissage de la lecture. C'est le temps des grandes histoires, de tous les grands récits des origines, les récits français étant alors des récits parmi d'autres. Au commencement viennent naturellement les grands récits de création, ceux de l'Inde ancienne, de l'Amérique précolombienne, des Grecs et bien entendu le récit biblique repris par les trois monothéismes. Puis il faut raconter la guerre de Troie et le retour d'Ulysse, Thésée et Athènes, Enée, Romulus et Remus et la fondation de Rome. Peut-être faut-il raconter aussi les récits fondateurs des grandes religions : Abraham et Moïse, la vie de Bouddha, la vie de Jésus, la vie de Muhammad. C'est dans le cadre de ces grands récits que nous proposerions volontiers de raconter la fondation de Marseille, mais l'origine des rois, le sacre et les fleurs de lys, et l'apparition du peuple et de la nation. Nous sommes ici dans l'oralité, dans le merveilleux. La polyphonie des récits ouvre l'entrée dans le symbolique : les enfants comprennent fort bien que ces « histoires » que le maître leur raconte ne renvoient pas à un réel observable. Enseigner, dès les premières années, c'est apprendre aux enfants à faire la part de la vérité – et des chemins de rigueur qu'elle suppose – et du symbolique, qui touche parfois à la croyance. C'est une des finalités majeures de l'enseignement de l'histoire.

D'autres approches chronologiques, les moments historiques.

A la fin de l'école primaire et au début du collège le professeur passe progressivement à un récit qui introduit dimensions critiques et recherche de vérité. Pour raconter l'histoire de France il peut éviter les grandes subdivisions traditionnelles (préhistoire, antiquité, moyen-âge, temps modernes, époque contemporaine) qui ne transmettent que des idées fausses – pensons aux préjugés tenacement ressassés autour du « Moyen-Âge ». Nous proposons de découper l'histoire de France en quatre grands moments. Le premier de ces moments est consacré aux temps, avant le IXe ou Xe siècle, pendant lesquels le territoire n'est pas encore la France. On pourrait l'intituler « **la France avant la France** ». Puis, quand le nom « France » apparaît, dans les premiers manuscrits de la Chanson de

Roland, quand s'installe la dynastie capétienne et que le roi, jusqu'alors *Rex Francorum*, devient *Rex Franciae*, quand se multiplient les manuscrits rédigés dans ce francique qui annonce la langue française, le premier d'entre eux, *la cantilène d'Eulalie*, date de la fin du IXe siècle, on passe alors à la seconde période « **le temps des Rois** ». Ce second moment peut nous conduire jusqu'en 1789, ou, de manière plus explicite, jusqu'en janvier 1793 et l'exécution de Louis XVI. Alors commence le troisième temps « **le temps des révolutions et des républiques** ». Le quatrième temps pourrait être consacré, en liant étroitement l'approche historique à l'approche géographique, à « **la France d'aujourd'hui** ». Les grandes ruptures des années 1960 seraient le point de départ le plus significatif pour cette dernière partie. Mais il faut revisiter aussi d'autres approches chronologiques : par exemple, sur le temps long, une réflexion des rapports entre la France et le monde arabo-musulman du VIIIe siècle à nos jours serait nécessaire, en évitant les périphrases lénifiantes qui transforment les affrontements en échanges. Autre exemple : analyser ce siècle qui court du milieu du XIXe aux années 1960 et où se croisent quelques phénomènes majeurs de l'histoire de la France : l'industrialisation et le cycle du charbon, le cycle colonial, les grands mouvements d'immigration vers la France. Dans la conjonction de ces trois thèmes se reconnaît une autre origine de la France et des Français d'aujourd'hui.

Enfin l'exposé doit éviter cet enchaînement mécanique des causes et des conséquences qui servait de trame et de méthode pour la construction des récits traditionnels, le récit providentiel et le roman républicain. Le récit est certes chronologiquement construit mais il est composé de « moments historiques » qui lient événements, acteurs, œuvres, traces documentaires ou monumentales. Leur juxtaposition met en évidence le changement, dont l'intelligibilité est le cœur de l'intrigue historique. Ces moments sont des instantanés, des points de vue qui ne sont pas nécessairement étatiques et parisiens, la Révolution française peut être saisie depuis Marseille ou depuis le cœur du bocage. Ainsi la chronologie n'est plus ce déroulement implacable et solitaire de la construction et de l'action de l'Etat. Prenons quelques exemples dans les différentes périodes.

Le moment, historique et légendaire à la fois, de la fondation de Marseille (600 avant notre ère) est rapproché de cette énigmatique petite princesse celte de Vix que l'on ne connaît que par sa somptueuse sépulture, mais qui témoigne, elle aussi, des échanges méditerranéens.

Autre choc de culture : Childéric roi des Francs fut inhumé à Tournai en 481, comme un roi « barbare », avec ses chevaux. Mais ce souverain à cheveux longs portait aussi le *paludamentum*, du responsable romain. A une date incertaine, la tradition dit 496, son fils le roi Clovis fut baptisé par l'évêque Rémi. Le père a déjà franchi la limite entre les Barbares et la romanité, avec le fils on passe d'un monde à l'autre : de l'Empire romain à la Chrétienté.

Quelques années après l'an Mille, Bernard d'Angers raconte les miracles de Sainte Foy, dont les reliques ont été, au IXe siècle (*translation furtive* dit un chroniqueur), volées à Agen par un moine de Conques. Et Bernard s'interroge : est-il bien chrétien de vénérer la statue reliquaire qui ressemble, avec ses ors et ses pierres précieuses, à une idole ? La statue guérit, elle attire la foule des pèlerins, elle enraine la culture du martyr et des reliques, elle patronne la *Reconquista* en Espagne.

En 1204, le roi Philippe Auguste cite devant sa Cour, à Paris, le roi d'Angleterre Jean sans Terre, son vassal pour ses possessions continentales. Jean fait défaut et la Cour de France *déclare que le roi d'Angleterre devait être privé de toutes les terres qu'il avait, lui et ses prédécesseurs, tenues du roi de*

France... La même année le roi fait le siège de Château Gaillard dont la prise lui donne la Normandie. Deux structures se rencontrent au cœur de ces événements : le capétien utilise les ressorts de la féodalité, mais déjà au service d'un embryon d'Etat. Autrement dit les événements de 1204 permettent de comprendre comment s'articulent la suzeraineté et la souveraineté.

L'évocation de la première du *Bourgeois gentilhomme* en 1670, comédie ballet pour le divertissement du roi donnée par Molière et Lully devant la Cour au château de Chambord, rend intelligible les premiers temps du règne de Louis XIV. A l'autre bout du règne, le récit de Saint Simon sur la mort en 1715 du vieux monarque, croise la grande toile d'Antoine Watteau, le *Pèlerinage à l'île de Cythère*, peinte en 1717. Comment mieux faire comprendre le temps qui passe que de partir de la rencontre de ces deux mondes ?

Le XIXe siècle, tout entier, peut être regardé au prisme de la vie et de l'œuvre de Victor Hugo. Hugo meurt en 1885, la vie et l'œuvre de Pablo Picasso, né en 1881, peuvent prendre le relais pour le XXe siècle. Mais l'on peut aussi, sur le modèle du Pinagot d'Alain Corbin, reconstruire des vies anonymes.

Ces moments historiques ne sont pas nécessairement liés à une œuvre, le *Dimanche de Bouvines* en 1214, le drame de la famille Calas à Toulouse en 1761, le Moulin de Valmy en septembre 1792, l'exécution de Louis XVI en janvier 1793, le Prince André à Austerlitz ou Fabrice del Dongo à Waterloo, la mort du député Alphonse Baudin le 3 décembre 1851 pour défendre la loi républicaine, le Mur des Fédérés, la fusillade de Fourmies le Premier Mai 1891, la mort au front de Péguy à Villeroy-sur-Marne le 5 septembre 1914, la journée du général de Gaulle le 18 juin 1940, mais aussi les massacres de Sétif et de Guelma en mai 1945 peuvent aussi être des moments, observatoires privilégiés, qui éclairent l'histoire au-delà d'eux-mêmes. Le professeur fait le récit de l'événement, puis il procède par cercles concentriques de plus en plus grands, en amont et en aval du moment choisi. Cette approche est toujours liée aux traces – documents ou œuvres – elle construit ainsi, de moments en moments, une approche concrète et charnelle de l'histoire de France.

L'illusion de la continuité chronologique était possible à l'époque où les récits construisaient, épisode après épisode, une généalogie et faisaient miroiter des espérances eschatologiques. L'historien ne saisit jamais « le temps », il situe et immobilise des moments datés, ces moments ne sont pas généalogiques, ils résonnent en écho et montrent la diversité des possibles. Autrement dit, ce n'est pas en déroulant la chaîne des causes et des conséquences que l'on rend compte du changement. C'est en confrontant des moments situés dans des espaces et des temps différents que l'on repère non l'évolution, mais les irrégularités du changement, les inextricables mélanges du même et de l'autre, du vieux et du neuf ; l'histoire ne rend pas compte du temps qui passe. Insistons encore pour tordre le cou à tout raisonnement déterministe : les moments d'histoire, tels que nous les concevons, contiennent en eux-mêmes les facteurs qui expliquent leurs formes et leurs couleurs. Les origines de la Révolution, en 1789, ne doivent pas être recherchées dans je ne sais quelles « causes » qui se trouveraient naturellement dans les années qui précèdent l'événement. Les origines de la Révolution se lisent directement dans le récit des événements de l'année 1789.

Le territoire, les paysages et les hommes

Etudier l'évolution du territoire et les transformations des paysages, c'est réfléchir aux espaces de vie subis et aménagés par les Français. Croiser cette réflexion sur les lieux avec l'analyse des trajectoires des hommes qui les habitent place l'historien au cœur de la fabrique des Français.

Cette réflexion est d'abord liée à la géographie et doit être conduite conjointement avec elle. Elle s'attache à tous les tâtonnements qui ont présidé à la construction du territoire, aux aléas et aux hasards qui l'ont accompagnée. Le Rhône est longtemps frontière, la Louisiane a appartenu au Royaume, les Bouches de l'Elbe ont été le nom d'un département français, l'Algérie est entrée en France avant Nice et la Savoie. Mayotte ne bénéficie du cadre départemental que depuis 2012. Au XIII^e siècle, il s'en est fallu de peu que Toulouse et le Languedoc basculent dans un autre ensemble autour de la Catalogne. Les différentes provinces ne sont pas « entrées en France » de manière identique. La réflexion sur le territoire et sur les frontières doit aussi s'accompagner d'une étude sur les paysages. En ce sens, il faut insister sur ce moment, au début de notre deuxième période entre le Xe et XIII^e siècle, où se sont constitués les villages, autour d'une Eglise – c'est aussi la naissance de la paroisse – et d'un cimetière, l'assolement triennal ici, les terrasses méditerranéennes là... Cette structure rurale a persisté jusqu'aux années 1960 qui ont vu, d'un même mouvement, disparaître et les paysans et la pratique religieuse paroissiale. Le cycle des transformations urbaines est plus complexe, les métamorphoses des villes sont plus nombreuses, de la *civitas* romaine jusqu'à la ville médiévale tassée et recroquevillée autour de la cathédrale avant que les temps modernes – c'est la place royale et l'urbanisme des Lumières – aèrent le tissu urbain. Puis viennent les usines et leurs paysages, bientôt la ville et les campagnes, veinées d'autoroutes, s'adaptent à l'automobile. L'entrée par les territoires est peut-être le meilleur moyen d'aborder les évolutions démographiques, technologiques et économiques. On commence à compter les hommes dans les territoires avec, en 1328, *l'Etat des paroisses et des feux*. L'évolution des activités agricoles, artisanales et industrielles se lisent sur le territoire : l'assolement triennal et les haies du bocage, la nébuleuse des moulins à eau, puis des forges dispersées dans les forêts, les ateliers des arrière-cours des immeubles urbains, le développement des banlieues, les terrils, et les fonderies, les parkings des supermarchés... L'examen de ces transformations donne une profondeur historique aux espaces des vies d'aujourd'hui ; il permet d'appréhender tout ce qui se déroule dans le temps long des modes de vie, des travaux et des jours, des croyances et des incroyances : les différents temps se superposent dans les paysages. Et l'on comprend, par exemple, que cette Eglise, aujourd'hui presque toujours fermée, a autrefois accompagné les existences de la naissance à la mort, que cet immeuble haussmannien raconte les vies des bourgeoisies urbaines du XIX^e siècle, que la forme de ce champ a été peut-être adoptée au XIII^e siècle et que cette friche agricole est subventionnée par l'Europe, que les jeunes sans emploi, au pied des tours de cette banlieue, disent l'histoire économique et sociale de ces cinquante dernières années. Cette approche permet de repérer les griffures de l'histoire, elle apprend aux élèves à lire l'histoire dans leur environnement, elle les accoutume à donner sens et intelligibilité à leurs espaces de vie. Être capable de lire son territoire est un préalable indispensable pour l'habiter, pour réfléchir à sa maîtrise et à ses transformations nécessaires.

C'est dans cette problématique des territoires qu'il faut lire les mouvements des hommes. Un seul exemple dans ce domaine : le rapport à la France des populations arabo-musulmanes. Longtemps, la France n'a connu que les Sarrazins, à Poitiers en 732 avec Charles Martel, puis par les raids qu'ils ont menés sur les côtes provençales. Ils sont restés un siècle à la Garde Freinet et des récits, légendaires mais encore vivants aujourd'hui, racontent leurs exploits ou leurs méfaits quand, redoutables, ils remontaient le Rhône ou la Durance. Parallèlement, de nombreux chevaliers français ont rencontré ce monde arabo-musulman en Espagne et pendant plus de deux siècles en Terre Sainte. Les personnages imaginaires de Roland, puis du Cid mais aussi le très historique duc et poète Guillaume IX d'Aquitaine – le grand père d'Aliénor - ont incarné cet idéal de bravoure chevaleresque dans la

lutte contre les mécréants. C'est pour les combattre qu'au milieu du XIIe siècle Pierre le Vénérable, abbé de Cluny, rassemble une équipe qui traduit le Coran en latin. Conflits et échanges n'ont jamais cessé, cette histoire passe par les rapports entre le Royaume de France et la Sublime Porte, l'expédition d'Égypte de Bonaparte, les rêves et les réalisations des Saint Simoniens. Tout ce passé est là encore quand se produit le choc colonial. Ici, en Algérie, il faut montrer les lieux : l'Oran d'Albert Camus, les médinas et les quartiers juifs des villes, Sétif où Ferhat Abbas ouvre sa pharmacie en 1933, les villages de Kabylie, les grands domaines viticoles. Ainsi peut-on saisir dans leur temps et dans leurs territoires, avec leurs mémoires tous les protagonistes des « événements » d'Algérie. Puis vient le temps des migrations, l'analyse des territoires de départ et des territoires d'arrivée, les destins parallèles et si différents des juifs et des musulmans, l'étude de la marque des immigrants sur le territoire : l'invisibilité, dans un premier temps de l'islam, puis ses différentes affirmations. Ces Français sont, comme tous les autres, au bout d'une histoire et le produit des territoires, ceux qu'ils ont quitté, ceux où ils ont accosté, ceux qu'ils tentent de reconstruire. Territoires et trajectoires, si divers, se croisent pour constituer l'histoire de France.

La France, l'Europe le monde

Il est bien entendu exclu de poser l'histoire de France comme un objet historique autonome. Chaque moment étudié est l'occasion de situer les éléments décrits et analysés par rapport à d'autres histoires et à d'autres territoires. Quand la France n'est pas encore la France les problématiques sont européennes : ce que nous appelons la « Gaule romaine » n'est qu'une province d'un Empire, dans lequel, par exemple, les villes sont construites sur un modèle identique d'Amphurias à Palmyre en passant par Arles, Timgad ou Leptis Magna. Les rapports entre « les Barbares » et Rome, la christianisation progressive de l'Empire, à partir du IVe siècle, ne peuvent être étudiés de manière cohérente qu'à l'échelle continentale. Charlemagne malgré les relectures capétiennes ultérieures n'est pas véritablement « roi de France ». D'autres moments du programme, relèvent d'un espace plus vaste, qu'il s'agisse des ordres monastiques, de Cluny aux Mendiants, du développement de l'art gothique, comme plus tard de l'épanouissement des *Lumières*, du *Romantisme* ou de la généralisation des chemins de fer.

De manière générale on ne peut comprendre les spécificités de l'histoire de France qu'à partir d'une approche comparative. Parce que la France, comme les autres nations, s'est définie, s'est construite en s'opposant. Deux grandes confrontations sont européennes : la confrontation avec l'Angleterre et la confrontation avec l'Allemagne. En 1934, dans le village de Bouvines est élevé un imposant monument qui commémore à la fois la Bataille de Bouvines en 1214 et la bataille de la Marne de 1914. A gauche une phrase d'Henry Bordeaux, aujourd'hui recouverte par les noms des morts de 1939-1945 proclame que « la bataille de Bouvines est le premier événement national de notre histoire ». A droite une autre phrase : « la bataille de la Marne c'est Bouvines renouvelée à sept cents ans de distance ». La comparaison entre les deux batailles était d'autant plus aisée que l'Empereur germanique Otton fut un des vaincus de Bouvines. L'histoire de France doit démontrer les antagonismes, montrer comment se construisent les nationalismes, et rappeler le rôle de l'école pour les entretenir. Elle doit aussi analyser les cheminements des réconciliations à la base de la construction européenne.

Il reste enfin à raconter comment la France imagine et construit son rôle mondial. Il y a les équilibres continentaux, il y a les ambitions méditerranéennes, il y a enfin les aventures atlantiques. Mais ces

récits sur la longue durée, nécessaires, ne suffisent pas, un contrepoint est indispensable : comment dans le cadre d'une histoire globale voir la place et le rôle de la France ? Cette démarche reste encore à inventer.

Faut-il conclure ? Faut-il une morale à cette histoire ? Pour fonder une nouvelle histoire, et donc changer de morale, comment ne pas congédier, d'un même mouvement, les héros patriotards de la France éternelle d'autrefois et les victimes d'aujourd'hui qui brandissent les Droits de l'homme ? Congédier les héros ne veut pas dire éliminer les hommes et les femmes de cette histoire, bien au contraire. Il faut multiplier les récits de vie des acteurs, souvent anonymes, des moments historiques. Beaucoup d'entre eux peuvent servir de symboles : il ne serait pas sans intérêt de parcourir l'histoire de France en compagnie de Gyptis la Ségobrige, de la princesse anonyme de Vix, de Geneviève et de Clotilde, de la statue reliquaire de Sainte Foy de Conques, d'Héloïse et de sa contemporaine Aliénor d'Aquitaine... Et l'on pourrait aussi trouver quelques figures masculines aptes à incarner un *moment de l'histoire de France*. Est-il plus difficile de se délivrer du moralisme ambiant ? Expliquer l'histoire de France est-ce décerner de bons et de mauvais points ? Louer le Jules Ferry des lois scolaires et, dans un même élan, dénoncer le Jules Ferry dont la politique coloniale aurait été une *faute morale et politique* (François Hollande, 15 mai 2012) ? Ferry est certes parmi les initiateurs de la colonisation. Mais l'histoire ne fait pas de procès en moralité. Sinon, il faudrait s'indigner des propos tout aussi scandaleux d'un Victor Hugo – lors d'un banquet en l'honneur de Victor Schœlcher – *l'Europe, s'écriait-il, a fait du noir un homme*. Enseigner l'histoire c'est expliquer d'abord comment un Ferry ou un Hugo ont pu croire à la mission civilisatrice de l'Europe, c'est décrire ensuite comment l'Europe a conduit cette mission, sans omettre ni les Instituts Pasteur, ni le bagne de Poulou Condor, ni l'indigénat algérien, ni les massacres de Sétif.

L'histoire n'est pas linéaire, elle croise les récits, elle isole des moments qui peuvent s'entrechoquer, résonner en écho ou être cousus en patchwork. Elle organise une polyphonie critique dont la fonction est double, individuelle et collective : chacun y reconnaît un morceau de sa trajectoire personnelle, la communauté des citoyens débat d'abord sur le sens de ces fils entrecroisés, puis, en partant de cet échange démocratique, elle construit un projet politique.