

<https://www.jesuschristenfrance.fr/spip.php?article343>

Les jeunes français privés de leur histoire et de leurs racines

- Chrétiens confrontés à des lois illégitimes, des actes de profanation, des décisions injustes et même des agressions criminelles -



Date de mise en ligne : mercredi 16 mars 2016

Copyright © Jésus-Christ en France - Tous droits réservés

Les jeunes français privés de leur histoire et de leurs racines, notamment chrétiennes

Sans connaître l'histoire de France, les français sont voués à l'amnésie, sans racines, contraints à se trouver sans repères face aux totalitarismes et aux manipulations médiatiques et politiques. Les jeunes français se trouvent ainsi insidieusement privés de leur histoire et de leurs racines. Voudrait-on faire l'impasse sur des pans entiers de notre histoire parce que ce serait reconnaître le rôle éminent du christianisme comme de nos rois dans la construction de la France ? Il y a là une politique de l'éducation nationale de déconstruction, de soumission à une idéologie cosmopolite de refus de la Nation, de déni de la France et de ses racines, inacceptable en démocratie. Nous sommes en présence d'un totalitarisme montant.

« Il est à craindre que la règle du « politiquement correct » ait été appliquée aux programmes, conception moralisatrice de l'enseignement qui tient de la manipulation de l'Histoire. »

« Le saviez-vous ? Clovis, Saint Louis ou François I^{er}, mais aussi Henri IV, Louis XIV ou Napoléon ne sont plus étudiés dans les collèges français ! Rayés des programmes ou relégués en option. Raison invoquée par l'Education nationale : il faut consacrer du temps, entre la sixième et la cinquième, à « l'enseignement des civilisations extra-européennes », de l'empire du Mali à la Chine des Hans. C'est ce scandale pédagogique et culturel que dénonce l'historien Dimitri Casali dans son salutaire Altermanuel d'histoire de France (Perrin), dont Le Figaro Magazine publie des extraits. Superbement illustré, l'ouvrage se présente comme un complément idéal aux manuels scolaires recommandés (ou imposés) par les professeurs de collège. Qui fixe les programmes scolaires en histoire ? L'enquête du Figaro Magazine montre que la question engage l'avenir de notre société.

Clovis, Charles Martel, Hugues Capet, Louis IX, dit Saint Louis, François I^{er}, Louis XIII ont disparu des instructions officielles de sixième et de cinquième. Le programme de sixième passe sans transition de l'Empire romain au III^e siècle à l'empire de Charlemagne, soit une impasse de six siècles. Les migrations des IV^e et V^e siècles (les fameuses « invasions barbares »), pourtant fondamentales dans l'histoire de l'Europe, ne sont plus évoquées.

Ces absences sont incompréhensibles. Comment comprendre la naissance du royaume de France sans évoquer Clovis ? Comment mesurer « l'émergence de l'Etat en France » sans appréhender le règne de Louis IX ? La Renaissance sans connaître François I^{er} ? « L'affirmation de l'Etat » sans expliquer Louis XIII et Richelieu ? Tous les historiens s'accordent sur l'importance de ces personnages et de leur œuvre, non seulement politique, mais aussi économique et culturelle.

Le règne de Louis XIV est quant à lui relégué à la fin d'un programme de cinquième qui s'étend sur plus de mille ans d'Histoire. Faire étudier aux élèves en fin d'année scolaire cette longue période (1643-1715) tient de

la mission impossible, sachant que les enseignants peinent à boucler des programmes surchargés. Ce règne est de plus noyé dans un thème « L'émergence du "roi absolu" » qui s'étend du début du XVI^e siècle au début du XVIII^e siècle. C'est ainsi tout un pan de l'histoire de France qui risque d'être partiellement ou - au pire - pas du tout traité. Le règne de Louis XIV est pourtant décisif, tant dans l'affirmation du « pouvoir absolu » que dans le rayonnement de la civilisation française, en France et à l'étranger, à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e siècle. Le Brun, Le Nôtre, Hardouin-Mansart, Lully, La Fontaine, Corneille... Autant d'artistes et d'écrivains qui risquent de n'être jamais évoqués dans les classes.

A côté des « oubliés » et des « relégués » des programmes, il y a les « optionnels »... L'une des originalités des nouveaux programmes réside en effet dans le système des options, censé permettre à l'enseignant de construire son propre parcours pédagogique. Si cette démarche est intéressante, elle n'en montre pas moins rapidement ses limites... Ainsi, dans le thème 1 (« Les bouleversements culturels et intellectuels ») de la partie IV (« Vers la modernité ») du programme de cinquième, les enseignants doivent faire étudier « la vie et l'œuvre d'un artiste ou d'un mécène de la Renaissance ou un lieu et ses œuvres d'art ». Ils pourront donc enseigner, par exemple, Léonard de Vinci ou Laurent de Médicis ou la chapelle Sixtine, mais pas les trois. Dans le thème 2 (« L'émergence du "roi absolu" ») de la partie IV, ils doivent choisir un règne entre le XVI^e siècle et 1715. François I^{er}, Henri IV, Louis XIII ou Louis XIV. Le choix est impossible.

Parmi ces périodes optionnelles figure le premier Empire (1804-1815). En classe de quatrième, dans le seul chapitre consacré à la Révolution et l'Empire, « La fondation d'une France moderne », l'étude doit être menée à travers un sujet donné. Il y a cinq propositions, dont trois excluent totalement la période impériale :

- Invention de la vie politique ;
- Le peuple dans la Révolution ;
- La Révolution et les femmes ;
- La Révolution, l'Empire et les religions ;
- La Révolution, l'Empire et la guerre.

Bref, le premier Empire ne donnera lieu, au mieux, qu'à un éclairage thématique. Dans trois cas sur cinq, il ne sera pas étudié ! Ajoutons que cette période a disparu du nouveau programme de seconde.

A-t-on peur des grands personnages ?

Elevé sur le pavois par ses soldats, comme le veut la coutume, Clovis est reconnu roi des Francs, à Tournai, en 481. Agé de 15 ans, il est alors maître de toute la Gaule. (Editions Hoebeke)

Clovis, Louis IX, François I^{er}, Louis XIII, Louis XIV, Napoléon I^{er}... La disparition ou l'amenuisement de ces souverains et de leur règne laisseraient-ils penser qu'ils n'ont plus de réalité historique ? Leur importance n'est pourtant pas remise en cause par les historiens. Comment expliquer alors « l'optionnalisation » du premier Empire en quatrième et sa disparition en seconde ? S'agirait-il de gommer un régime jugé trop autoritaire, trop militariste et trop expansionniste ? De même, Clovis et Louis IX, dit Saint Louis, seraient-ils devenus trop politiquement « connotés » pour être cités dans les instructions officielles ? La même question peut être posée concernant la relégation du règne de Louis XIV en fin de programme de cinquième. Pourquoi faire disparaître ou réduire des règnes notamment caractérisés par le rayonnement de la France à l'étranger ? Il est à craindre que la règle du « politiquement correct » ait été appliquée aux programmes, conception moralisatrice de l'enseignement qui tient de la manipulation de l'Histoire.

Faire étudier aux élèves Clovis, François I^{er} ou Napoléon I^{er} n'a pourtant rien de réactionnaire en soi. Il ne s'agit bien évidemment pas d'en revenir à une lecture hagiographique, providentielle, épique, patriotique ou dogmatique des « grands personnages », que des générations d'historiens ont bien heureusement remise en cause et déconstruite. Au contraire, il faut présenter aux élèves la complexité de ces hommes, inscrits dans

leur époque, sans anachronisme, ni tabou, ni mythologie, et à la lumière des dernières recherches historiques. C'est justement l'étude de leur vie, de leurs actions, de leurs œuvres, de leurs façons de concevoir le monde qui les débarrassera des clichés, des stéréotypes et des images d'Epinal. L'Histoire est toujours la meilleure réponse au mythe. Ces personnages ont aussi une valeur pédagogique car ils permettent d'humaniser une Histoire souvent désincarnée, et sont susceptibles de susciter chez les enfants une véritable émotion, assez proche de celle ressentie lors d'un spectacle.

Ce ne sont pas seulement des personnages historiques, des périodes et des règnes majeurs qui sont écartés, réduits à la portion congrue ou devenus optionnels. Des textes fondateurs, des traités et des lois décisives sont tout simplement passés à la trappe : le serment de Strasbourg (842), l'un des plus anciens textes en langue romane, le lointain ancêtre du français ; le partage de Verdun (843), qui dessine une nouvelle carte de l'Europe d'où sont issus les Etats européens ; l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), qui impose l'usage du français dans l'administration à la place du latin, constituant ainsi une étape clé dans l'unification du royaume de France.

La relégation du règne de Louis XIV en fin de programme de cinquième rend extrêmement difficile sinon impossible l'étude de la révocation de l'édit de Nantes (1685), qui marque l'interdiction du protestantisme en France et entraîne l'exil de plus de 250.000 protestants. L'histoire des arts n'est pas épargnée. Le précédent programme de quatrième prévoyait l'étude d'extraits du Bourgeois gentilhomme (1670), des Châtiments (1853) et des Misérables (1862), permettant d'inscrire Molière et Victor Hugo dans leur époque, de mesurer l'importance historique de leur œuvre et de faire prendre conscience aux élèves de leur génie littéraire. Or, les deux plus grands auteurs de la littérature française ont disparu des nouveaux programmes...

Le risque du « zapping » historique

Les instructions officielles imposent l'étude de plusieurs civilisations extra-européennes à certaines périodes :

Au choix, « la Chine des Hans à son apogée », c'est-à-dire sous le règne de l'empereur Wu (140-87 avant J.-C.), ou « l'Inde classique aux IV^e et V^e siècles », au sein de la partie « Regards sur des mondes lointains » représentant 10 % du temps consacré à l'Histoire de la classe de sixième - Au choix, l'empire du Ghana (VIII e-XIIe siècles), l'empire du Mali (XIIIe-XIVe siècles), l'empire Songhaï (XIIe-XVIe siècles) ou le Monomotapa (XVe-XVIe siècles), au sein de la partie « Regards sur l'Afrique » représentant 10 % du temps consacré à l'Histoire de la classe de cinquième. Cette partie comprend l'étude de la naissance et du développement des traites négrières (traites orientales et internes à l'Afrique noire).

La connaissance des histoires de la Chine, de l'Inde ou de l'Afrique est importante et passionnante, notamment à l'heure de la mondialisation. Cependant, force est de constater que, mathématiquement, ces nouvelles thématiques s'intègrent dans les programmes aux dépens de parties capitales de l'histoire de France ou de l'Europe. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'établir une quelconque hiérarchie aberrante entre les civilisations : le règne de Louis XIV (1643-1715) n'est ni supérieur ni inférieur à celui de Kankou Moussa, roi du Mali de 1312 à 1332. Il faut tout simplement parvenir à un bon équilibre entre l'étude de l'histoire de France et celle des civilisations extra-européennes.

Le contraste est saisissant avec le nouveau programme de seconde qui est, quant à lui, marqué par un européocentrisme caricatural. Le monde n'y est en effet perçu qu'à l'aune de l'Europe : « Les Européens dans le peuplement de la Terre », « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne »...

L'ancienne partie consacrée à « La Méditerranée au XIIe siècle : carrefour de trois civilisations », qui

permettait de mesurer les échanges, les contacts (pacifiques et conflictuels) et les influences entre l'Occident chrétien, l'Empire byzantin et le monde musulman a disparu, au profit d'une lecture strictement européenne du Moyen Age. Il aurait bien mieux valu prioriser en collège l'étude de l'histoire du bassin méditerranéen, de la France et de l'Europe pour approfondir au lycée l'étude des civilisations extra-européennes en leur consacrant une vraie place dans les programmes, bien loin du « zapping » proposé en cinquième.

La place des traites négrières dans les programmes de collège soulève un autre questionnement. Elles sont mentionnées cinq fois dans le seul encadré du programme consacré à la partie « Regards sur l'Afrique », avant de donner lieu à un thème du programme de quatrième, « Les traites négrières et l'esclavage », puis à une étude de l'abolition de l'esclavage en France en 1848 dans le thème 2. Il aurait probablement mieux valu resserrer l'étude des différentes traites négrières sans, bien entendu, dénaturer cette réalité historique fondamentale.

L'histoire de France facilite l'intégration

L'argument souvent utilisé selon lequel ces nouveaux programmes ont notamment été conçus pour épouser la diversité culturelle des élèves est contestable. Ce raisonnement risquerait d'aboutir à un éparpillement des thèmes et des champs d'étude, rendant encore plus difficile l'assimilation des connaissances. Pourquoi ne pas considérer que les élèves, quelle que soit leur origine, sont français et, à ce titre, ont droit à l'histoire de France la plus complète ? Il serait ainsi particulièrement intéressant d'intégrer dans les programmes des séquences de cours sur l'histoire de l'immigration en France et en Europe, du Moyen Age à nos jours. Pourquoi ne pas proposer des dossiers consacrés à ces immigrés qui ont fait la France, qu'ils soient des anonymes ou des « grands personnages » ? Selon une enquête de l'Ined (rapport « Trajectoires et origines », 2010), bien que de nationalité française, 37 % des jeunes d'origine étrangère ne se sentent pas français. Pour épouser la diversité culturelle des élèves, rien ne vaut l'histoire de France... Les parcours de Blaise Diagne, premier ressortissant d'Afrique noire à devenir ministre, ou de Romain Gary (Roman Kacew de son vrai nom) sont, à ce titre, exemplaires. « Je n'ai pas une goutte de sang français dans mes veines mais la France coule dans mes veines », aimait à rappeler ce dernier. En étudiant les Guyanais Félix Eboué et Gaston Monnerville, premier homme noir à devenir président du Sénat, on peut montrer toute l'importance de l'Outre-Mer dans l'histoire de France. La culture est la base de notre société et cette culture est notamment fondée sur la connaissance de l'histoire du pays où l'on vit, quelle que soit son origine géographique. Comme dit l'adage, on ne comprend que ce que l'on connaît. L'Histoire est une garantie d'intégration, car elle est un moyen d'accéder aux modes de compréhension de notre société.

Rétrograde, la chronologie ?

La disparition de dates et de périodes capitales de l'histoire de France ainsi que le système des options aboutissent à une Histoire à trous, lacunaire, atomisée, qui rend beaucoup plus difficile l'assimilation par les élèves de la chronologie, cette juste représentation de la profondeur historique. Le nouveau programme de première est à ce titre édifiant. Il repose sur un système de modules non pas chronologiques mais thématiques, qui peuvent être disposés dans n'importe quel ordre : « La guerre au XXe siècle » ; « Le siècle des totalitarismes » ; « Les Français et la République »... Avec ce système, il devient beaucoup plus difficile d'expliquer le rôle déterminant de la Première Guerre mondiale dans la genèse des totalitarismes, ou même le rôle du totalitarisme nazi dans le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. La chronologie serait-elle devenue démodée ? Un comble, car l'Histoire est comme une langue dont la chronologie est la grammaire. Sans elle, notre connaissance du passé est vouée à l'anachronisme, cette incapacité d'inscrire un événement ou un personnage dans son contexte. Sans elle, nous sommes voués à l'amnésie... »

Site source

[le figaro](#)