

Périodes et périodisation dans les nouveaux programmes scolaires

Entretien avec Laurent WIRTH

Le découpage en périodes constitue pour l'historien un passage fréquent dans la construction de l'intelligibilité d'un processus, sans que pour autant il soit un passage obligé de l'exposition de ses recherches. Par contre, la périodisation semble particulièrement bien adaptée à la transmission des savoirs en milieu scolaire et à leur appropriation par les élèves. Outil de mise en ordre de la diversité et du foisonnement des faits, elle permet une clarification et partant une meilleure intelligibilité de l'histoire. Elle peut s'adapter à des degrés très divers de simplification, fournir des cadres simples et hiérarchisés de mémorisation, donner des repères clairs (événements caractéristiques, tournants). Les manuels scolaires constituent d'ailleurs le support privilégié des frises chronologiques linéaires et périodisées. L'acte même de périodiser peut constituer une activité proposée aux élèves afin qu'ils apprennent à ordonner un ensemble de faits pour leur donner du sens et qu'ils saisissent toute la dimension construite de cette opération. Être confronté à la périodisation constitue enfin un bon moyen de se préparer à l'exercice de la composition ou de la dissertation historique.

Laurent Wirth, inspecteur général d'histoire entre 1998 et 2012, a bien voulu répondre aux questions d'*Atala* destinées à savoir quelle place pouvait être faite aux périodes et à la périodisation dans les récents programmes scolaires de l'enseignement secondaire¹.

1. Il s'agit des programmes applicables à partir des rentrées 2009 pour le collège et 2010 pour le lycée. Pour une présentation plus générale de ces programmes, on pourra consulter WIRTH Laurent, « Définir les programmes : entretien », *Le Débat*, 175, 2013, p. 23-34. Pour une mise en perspective de la périodisation dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, voir l'article de Patricia Legris, dans ce même volume.

Atala : *Quel a été votre rôle dans l'élaboration des programmes ?*

LW : J'ai dans un premier temps présidé, à partir de 2006, le groupe d'experts chargé d'élaborer les programmes d'histoire-géographie et d'éducation civique du collège, applicables à partir de la rentrée 2009. À compter de cette même année 2009, j'ai cette fois présidé le groupe missionné pour établir les programmes du lycée. Dans ce dernier cas, le délai fut très court, le programme de seconde devant entrer en vigueur dès septembre 2010. Ces groupes d'experts comprenaient des représentants de l'Inspection générale, des inspecteurs pédagogiques régionaux, des universitaires, des professeurs du secondaire. Nous avons consulté de nombreux acteurs liés au monde éducatif. Un avant-projet des programmes a ensuite été transmis pour avis à l'ensemble des professeurs. Ces consultations ont conduit à des modifications importantes avant la publication définitive. Enfin, des documents d'accompagnement ou « ressources pour la classe » ont été mis à disposition des enseignants pour préciser le contenu de ces programmes et suggérer des pistes de mise en œuvre ou de réflexion.

Atala : *Comment, au fil de la scolarité, l'articulation entre les différentes périodes a-t-elle été envisagée ?*

LW : L'organisation générale de la scolarité prévoit un enseignement de l'histoire séquencé en trois temps, celui de l'école élémentaire puis celui du collège et enfin celui du lycée. C'est donc dans le cadre d'un ensemble de trois programmes qu'il faut concevoir chacun d'entre eux, en tenant compte à chaque étape des acquis des élèves.

Le chantier des nouveaux programmes du collège ayant été ouvert avant celui des programmes du primaire, nous avons l'obligation de tenir compte de ce qui existait dans ce domaine. Du strict point de vue de la nature des périodes étudiées, cela ne constituait toutefois pas une contrainte forte car il était acquis que le programme du collège devait être considéré comme un recommencement et non comme une suite, ceci afin d'éviter de concentrer l'étude des périodes les plus anciennes dans le premier degré. Ce parcours devait par ailleurs couvrir l'ensemble des périodes historiques et proposer une histoire qui se déroule jusqu'à nos jours. En effet, la classe de troisième constitue un palier significatif, certains élèves achevant à ce stade leur formation scolaire. Il convenait donc que l'essentiel des savoirs et savoir-faire associés à la discipline historique ait été transmis à ce stade.

De tels choix impliquent qu'au lycée, les programmes reviennent sur des périodes déjà étudiées deux fois. Celles-ci doivent donc être abordées

sous un angle différent et ce d'autant plus que l'allongement de la durée des études a amené à considérer le lycée comme la première étape d'une formation devant conduire le plus grand nombre des lycéens vers le premier cycle de l'enseignement supérieur. En conséquence, l'approche des questions historiques doit être davantage problématisée et conceptuelle. Les élèves sont invités à interroger les mécanismes de construction des périodes, mais aussi à périodiser eux-mêmes. Le recours à la périodisation constitue d'ailleurs un aspect important de la formation à l'exercice de la composition qui constitue une des formes de l'évaluation au baccalauréat.

Afin de tenir compte de ce retour des périodes étudiées au cours de la scolarité, la construction des programmes relève donc d'une approche qui pourrait être qualifiée de « spiralaire ». Un premier parcours, à l'école élémentaire, permet d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes en privilégiant l'histoire nationale ou le retentissement national d'événements extérieurs. Un deuxième, au collège, approfondit ces grands repères tout en proposant un premier élargissement à l'Europe et au monde. Le dernier, au lycée, peut s'appuyer sur des bases déjà parcourues deux fois et mettre l'accent sur des démarches plus critiques.

Atala: Des choix doivent donc être effectués à chacune de ces trois étapes ?

LW: Les programmes respectent généralement la trame chronologique, ce qui conduit – dans les grandes lignes – à étudier les différentes périodes et leurs séquences internes dans l'ordre où elles sont advenues. Notons qu'en conséquence, à chaque étape, c'est au moment où ils sont les plus jeunes que les élèves sont confrontés à l'Antiquité et au Moyen Âge, ce qui conditionne inévitablement la manière dont ces périodes sont abordées et ce qu'on peut attendre de leur étude...

Au sein de ce cadre général, respectueux des logiques chronologiques, il n'est ni possible, ni souhaitable, que les programmes proposent un *continuum* chronologique intégral, y compris dans des espaces plus restreints comme la France ou l'Europe. Il faut absolument se garder du piège de l'exhaustivité, de l'encyclopédisme, et s'en tenir aux questions majeures pour notre société. Cela conduit donc à renoncer à une périodisation continue. Rien n'empêche toutefois d'insérer les questions étudiées dans des cadres plus vastes comme ceux que constituent les grandes périodes académiques et leurs inflexions majeures, ceci afin de consolider les repères.

Cette démarche sélective s'impose d'autant plus que de très nombreux facteurs sont venus élargir le champ déjà vaste des connaissances

disponibles et, que parallèlement, les attentes vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire évoluent avec les transformations de la société.

L'enseignement de l'histoire doit tout d'abord tenir compte du travail des historiens. Or, ceux-ci élargissent sans cesse leurs champs d'investigation, étendus à tous les aspects de l'histoire économique, sociale, culturelle, alors que dans le même temps se renouvelle profondément l'histoire politique et institutionnelle. Certaines questions ont pris une importance nouvelle, du fait des recherches historiques, mais aussi des préoccupations politiques et sociales. C'est le cas par exemple de l'histoire des sciences, du fait religieux, de l'esclavage et des traites négrières, de l'immigration... Une plus grande place est aujourd'hui faite aux acteurs dont certains ont vu plus particulièrement leur place réévaluée, comme les femmes. La prise en compte de ces diverses approches peut être l'occasion de montrer que la définition d'une période répond à des systèmes complexes, ne dépendant pas d'un champ unique, comme le domaine politique par exemple, qui reste la référence privilégiée de nombreux découpages. Elle peut aussi permettre de montrer qu'à un moment donné, se juxtaposent des temporalités – et donc des périodisations – différentes, selon les champs étudiés.

L'articulation de l'enseignement de l'histoire avec celui de l'histoire des arts a dû également être prise en compte. Cette mise en relation permet de réfléchir à la part que peut prendre l'art dans la définition des périodes historiques. Elle peut être l'occasion de croiser les découpages des historiens, des historiens de l'art et même des historiens de la littérature et ainsi d'interroger la construction des périodes par différentes disciplines ainsi que leurs degrés de compatibilité.

Enfin, à l'heure de la mondialisation, il était impossible de ne pas envisager la question de l'extension géographique des questions proposées dans les programmes. Sans négliger l'histoire nationale ou européenne, il importait de s'ouvrir au monde afin de fournir aux élèves des clés de lecture du monde contemporain en leur proposant une histoire plus connectée, moins eurocentrée. Autant d'occasions, à travers des histoires séparées, des rencontres, des processus d'intégration et/ou de domination, de mettre en évidence des périodisations indépendantes, connectées ou fusionnées.

Faut-il rappeler pour terminer que le temps qui passe ajoute à chaque révision de programme un lot nouveau de faits dont il faut tenir compte, et ce d'autant plus que faire comprendre aux élèves le monde dans lequel ils vivent constitue un objectif essentiel de leur formation ?

On le voit, les multiples contraintes qui pèsent sur les programmes nécessitent des arbitrages.

Atala : *Comment l'équilibre entre les différentes périodes a-t-il été envisagé au collège ?*

LW : Un des problèmes majeurs, à chaque étape, consiste à trouver un équilibre satisfaisant entre la période contemporaine et les temps plus anciens. La tendance sur le long terme est en effet à accorder une place croissante à l'étude des phénomènes les plus récents. Bien souvent, d'ailleurs, les élèves et leurs familles considèrent que c'est la connaissance de l'histoire récente – disons celle d'un large XX^e siècle – qui constitue le meilleur outil pour décrypter le monde qui les entoure. Cette demande sociale rejoint par ailleurs, sans que les raisons soient identiques, un autre phénomène : la part croissante des enseignants-chercheurs d'histoire contemporaine à l'université. Un certain équilibre reste toutefois nécessaire. L'étude des périodes plus anciennes est, elle aussi, l'occasion de donner aux élèves des outils d'analyse du monde contemporain et de conforter le socle de culture générale. Les universitaires travaillant sur ces périodes sont d'ailleurs attentifs à leur maintien dans les programmes.

Au collège, un temps important est consacré aux périodes les plus anciennes. Les nouveaux programmes ne comprennent plus cependant l'étude de la préhistoire ni celle de l'écriture. Ces questions intéressaient pourtant beaucoup élèves et enseignants, mais le choix s'est porté vers d'autres équilibres.

En sixième, l'essentiel de l'année est consacré à l'étude de l'Antiquité : « L'Orient ancien » ; « La civilisation grecque » ; « Rome » ; « Les débuts du judaïsme et du christianisme ». Une partie du temps est réservée au haut Moyen Âge à l'occasion de la présentation des empires chrétiens de l'Orient byzantin et de l'Occident carolingien. Le programme de la classe de cinquième conduit du Moyen Âge aux Temps modernes : « Les débuts de l'Islam » ; « L'Occident féodal » ; « Vers la modernité, fin XV^e-XVII^e siècle ». On le voit, au cours de ces deux années, les découpages habituels sont respectés. Toutefois, des questions concernant des mondes extra-européens sont également proposées, les enseignants disposant à chaque fois d'un choix parmi plusieurs propositions : une civilisation asiatique en sixième (« La Chine des Han à son apogée, 140-87 avant J.-C. ») ou « L'Inde des Gupta, IV^e et V^e siècles »), une civilisation de l'Afrique subsaharienne en cinquième (au choix entre quatre propositions, comprises selon les cas entre les VIII^e et XVI^e siècles). Ces civilisations sont en effet étudiées pour elles-mêmes, ce qui permet de sortir de la périodisation traditionnelle, de la relativiser, d'ouvrir dès le collège à d'autres périodisations possibles. En quatrième, les révolutions

des XVIII^e et XIX^e siècles, caractérisées par des ruptures décisives dans l'ordre politique, social et économique, sont au centre du programme. C'est l'occasion de montrer que certains problèmes ne peuvent se comprendre que dans une continuité qui enjambe les limites entre périodes académiques. Ainsi, les traites orientales et intra-africaines ont été abordées l'année précédente ; le programme de quatrième complète cette première approche par l'étude de la traite atlantique, puis des mécanismes de son abolition. Le programme de troisième, enfin, s'intéresse aux grandes lignes de force de l'histoire du monde depuis 1914 : les grandes mutations scientifiques, technologiques, économiques et sociales qui ont bouleversé la vie des hommes ; les transformations du cadre géopolitique général, d'abord centré sur l'Europe au temps des guerres et des régimes totalitaires puis après 1945, dans une dimension mondiale ; l'histoire politique de la France depuis 1914.

Ainsi, on le voit, les programmes de collège sont attentifs à la prise en compte des différentes périodes historiques.

Atala : *Le même souci d'équilibre des périodes se retrouve-t-il dans les programmes du lycée ?*

LW : Les programmes du lycée sont eux, depuis plusieurs décennies, davantage centrés sur la compréhension du monde contemporain. Le programme de terminale de 1983 a constitué un tournant en renonçant à l'ancienne date butoir de 1945, l'histoire du monde étant désormais étudiée jusqu'à nos jours. Depuis, les équilibres sont restés très proches : une place importante est accordée à un large XX^e siècle qui s'enracine plus ou moins profondément dans le siècle qui le précède, sans que l'on renonce pour autant à l'étude des périodes plus anciennes.

La réforme du lycée, concomitante de l'élaboration des nouveaux programmes, a toutefois nécessité de repenser l'architecture traditionnelle des programmes. L'enseignement est en effet organisé à partir de la classe de première en séries préparant au baccalauréat général (L, littéraire ; ES, économique et social ; S, scientifique) ou au baccalauréat technologique (huit séries). Or, pour la première fois, l'enseignement de l'histoire devenait optionnel en classe de terminale scientifique, la discipline faisant l'objet en conséquence d'une épreuve de baccalauréat anticipée à la fin de la classe de première. Il fallait donc concevoir une progression organisée sur deux années au lieu de trois.

Dans la continuité du précédent programme élaboré par Serge Berstein et Dominique Borne au milieu des années 1990, le programme de seconde ne renonce pas à l'étude des périodes anciennes. Une grande question

a été retenue pour chaque grande période académique. Il s'agit de consolider la culture historique générale, la connaissance de documents patrimoniaux. Cependant, l'accent a souvent été mis sur ce qui, dans un passé parfois fort lointain, permettait de mieux cerner les processus et les enjeux contemporains. L'étude de la naissance de la démocratie en Grèce antique à travers l'exemple d'Athènes, puis de l'extension de la citoyenneté dans l'Empire romain au début du III^e siècle, apporte des éclairages utiles à l'appréhension de la citoyenneté contemporaine. L'exploration de différents aspects d'une première mondialisation aux XV^e-XVI^e siècles invite à réfléchir aux formes que peuvent prendre les contacts ainsi qu'à leurs enjeux. Notons que le programme de seconde offre à nouveau l'occasion d'étudier une civilisation extra-européenne – une cité précolombienne ou Pékin – envisagée au XVI^e siècle dans son rapport au reste du monde. Ainsi les élèves sont-ils à nouveau confrontés à des civilisations pour lesquelles les périodisations académiques européennes ne sont pas opérationnelles. Cela peut être l'occasion de s'interroger sur la manière dont la rencontre contribue ou non à faire évoluer ces civilisations dans des périodisations communes.

Du fait de la réforme du lycée, le programme de première des séries du baccalauréat général devait concentrer en une seule année les connaissances jugées essentielles à la compréhension des temps les plus récents. Intitulé « Questions pour comprendre le vingtième siècle », il est pour l'essentiel consacré à l'étude de ce siècle, à l'exception d'une première question, envisagée sur un temps long, qui porte sur les mutations économiques et sociales intervenues depuis le milieu du XIX^e siècle. Cette dernière coupure n'apparaît pas comme une rupture habituelle, mais elle constitue bien un moment significatif correspondant à l'apogée de l'Angleterre, de sa puissance industrielle qu'illustre l'exposition universelle de 1851 et qu'incarne Palmerston. En France, le Second Empire constitue aussi un moment d'accélération du développement industriel. Comme le suggèrent les fiches-ressources, cette question constitue une occasion particulièrement propice à la réflexion sur la périodisation à travers l'étude des phases de la croissance, des cycles économiques ou productifs, des crises et des économies-mondes successives, des mutations sociales enfin.

Les programmes diffèrent ensuite, en terminale, selon les séries. Dans les filières L et ES, où l'enseignement de l'histoire demeurait obligatoire², le programme restait centré sur le XX^e siècle. Cela permettait de compléter le programme de première, de l'approfondir, d'éclairer des points

2. En 2014, l'enseignement de l'histoire-géographie est redevenu obligatoire en terminale S.

trop peu développés auparavant. Ainsi, si l'étude des totalitarismes en première avait permis d'aborder le communisme soviétique, elle laissait dans l'ombre le socialisme. Se pencher sur le cas de la social-démocratie allemande, envisagée depuis sa naissance, permet donc d'éclairer ce courant majeur du monde contemporain. C'est une nouvelle occasion aussi de remonter le temps un peu en amont du XX^e siècle pour chercher des clés de lecture car la naissance de la social-démocratie allemande s'enracine dans le XIX^e siècle. L'étude du Proche et du Moyen-Orient constitue un autre exemple de ces éclairages : un gros plan sur ce « foyer de conflits » vient compléter la réflexion engagée l'année précédente sur la guerre au XX^e siècle.

Nous avons envisagé, dans une première mouture des programmes de terminale L et ES, une question concernant la construction de l'État en France sur une longue durée, des derniers siècles du Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine. Très exactement, il se serait agi de mettre l'accent sur quelques moments forts, depuis Philippe le Bel et les légistes en passant par Louis XIV et les intendants, la Révolution et l'Empire qui ont finalement accentué la centralisation pour s'achever aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale ou même se poursuivre jusqu'à nos jours. L'objectif était de mettre en évidence les continuités d'une période à l'autre, de montrer que les coupures académiques ne devaient pas gommer les dynamiques transpériodes comme le processus de construction d'une France centralisée voire hypercentralisée jusqu'en 1982. Il a fallu renoncer, la consultation ayant traduit une véritable levée de boucliers, de crainte que cela n'alourdisse par trop les programmes et surtout que les acquis des élèves soient trop fragiles pour traiter une question qui s'inscrivait, à chaque étape, dans des contextes historiques très différents. L'étude du thème a donc été restreinte à une période beaucoup plus courte, très ancrée dans l'histoire contemporaine, commençant en 1918.

***Atala :** Quels grands repères les élèves doivent-ils acquérir ? Qu'attend-on d'eux en matière de périodisation ?*

LW : La démarche doit être progressive et tenir compte de l'âge et de la maturité des élèves, de leurs acquis également, chaque professeur pouvant bien entendu adapter ses pratiques au profil des classes dont il a la charge.

Une loi de 2005 a fait du « socle commun de connaissances et de compétences » le cadre de référence de la scolarité obligatoire. Celui-ci définit l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires à chaque élève. Il précise la nature des repères historiques que les élèves doivent connaître :

les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ; les grands traits de l'histoire de la construction européenne ; les périodes et 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 monde³.

Le socle commun comprend aussi des listes de capacités. S'il est question de « situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension », rien n'est dit de spécifique quant à la périodisation.

Le collège doit donc permettre de consolider l'acquisition des repères chronologiques qui constituent la grammaire de l'historien. Mais les élèves doivent apprendre à leur donner un sens et savoir les inscrire dans un contexte essentiel à leur compréhension. La connaissance des grandes périodes historiques constitue donc une syntaxe. L'apprentissage des différentes formes de représentation du temps, comme les frises chronologiques, peut accompagner ces pratiques. Au-delà, la capacité à appréhender un problème historique en le découpant en plusieurs temps, constitue également un objectif de formation. Tous ces apprentissages font l'objet d'une vérification, à l'occasion du brevet des collèges, en fin de troisième.

Au lycée, fort de la grammaire ainsi acquise – mais qu'il convient toujours de consolider – il est dès lors possible d'envisager de faire de l'histoire autrement.

Alors que l'historien se trouve fortement concurrencé en tant que médiateur du savoir historique, l'école n'apparaît plus quant à elle comme le relais unique, sinon même dominant, de l'acquisition des savoirs sur le monde contemporain. Il lui revient donc de livrer non seulement les connaissances qui lui paraissent les plus utiles mais aussi les outils qui permettront aux futurs citoyens de structurer leur compréhension du monde et d'aborder avec la distance critique nécessaire les sources d'information.

Il s'agit donc de faire comprendre aux lycéens que l'histoire n'est pas écrite une fois pour toutes mais qu'elle reste une construction⁴. La dimension analytique du discours de l'historien peut ainsi être parfaitement

3. Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et des compétences (*Journal officiel*, 12 juillet 2006).

4. Voir l'article de Yannick Mével, dans ce même volume.

abordée par le biais de la périodisation. Il est possible de montrer qu'un choix de périodisation correspond à l'angle particulier sous lequel est abordée une question. Cela répond bien à la volonté de proposer une histoire problématisée. Les lycéens peuvent par ailleurs être invités à construire eux-mêmes une périodisation et pourquoi pas à confronter leurs propositions. Ce peut être pour eux l'occasion de consolider leur capacité à organiser et synthétiser des informations. Périodiser nécessite en effet de hiérarchiser les faits, de mieux comprendre les liens entre les événements mais aussi les rapports entre ces événements et la période qu'ils illustrent ou la rupture qu'ils incarnent. La confrontation de découpages historiques contemporains dans des espaces différents, à différentes échelles, constitue aussi un bon outil de relativisation des processus étudiés. Enfin, la périodisation peut être l'occasion de faire jouer des temporalités différentes, de montrer comment s'articulent des rythmes différents.

Le programme de seconde s'ouvre par un thème obligatoire, « La place des populations de l'Europe dans le peuplement de la Terre ». Il confronte pour la première fois les élèves à l'étude d'un phénomène sur un temps très long, ici de l'Antiquité au XIX^e siècle, qui enjambe les quatre grandes périodes. L'occasion est propice à la mise en évidence de périodes fortement caractérisées et à une interrogation sur les modes de passage d'une situation à une autre à travers par exemple les notions de crise ou de transition démographiques. Le thème qui ouvre obligatoirement les programmes de terminale L et ES, « Le rapport des sociétés à leur passé », permet quant à lui de s'interroger sur ce qui différencie l'histoire des approches mémorielles. Les professeurs ont le choix entre les exemples de « la Seconde Guerre mondiale en France » ou de « la guerre d'Algérie ». C'est l'occasion de sensibiliser les élèves aux questions historiographiques. L'étude de la mémoire de ces guerres permet de réfléchir au devenir de la perception de ces événements et donc de projeter le travail de périodisation au-delà du cadre chronologique initial. La question portant sur « L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » peut permettre, en s'appuyant par exemple sur les travaux d'Henry Rousso, de mettre en évidence différentes phases de déploiement de cette mémoire. Plusieurs manuels scolaires ont d'ailleurs proposé des périodisations sur ces questions.

Il est bien entendu qu'il ne s'agit là que d'exemples, de possibilités, et que le recours à la périodisation ne doit pas apparaître comme une préconisation systématique.

Atala : *Les programmes du lycée ont considérablement diversifié les approches. Quelle place peut y trouver la périodisation, par exemple en seconde où est privilégiée une approche par « moments historiques » ?*

LW : Il fallait faire des choix. Des moments particuliers ont donc été retenus, démarche qui apparaissait déjà dans le programme de seconde élaboré par Serge Berstein et Dominique Borne.

Nous avons choisi un « moment historique » pour chacune des quatre périodes académiques, associé à chaque fois à un angle d'étude privilégié. Quatre grands thèmes ont ainsi été définis : « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » ; « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle » ; « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne » ; « Révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine ». Ces moments correspondent à chaque fois à une conjoncture historique permettant de faire comprendre aux élèves ce qu'a été une époque, une période. L'étude des « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle » est ainsi l'occasion de faire comprendre qu'a existé un « beau Moyen Âge » et de prendre le contre-pied de la vision traditionnelle de cette période, trop souvent associée à l'obscurantisme et précédant une Renaissance qui aurait ouvert les esprits.

La grande nouveauté est en fait l'approche par « études ». Elle consiste à partir d'un objet précis pour caractériser un moment historique afin d'écarter la tentation de l'exhaustivité et de permettre au professeur de privilégier le sens. Ainsi, le thème d'histoire médiévale commence par une question obligatoire portant sur la chrétienté médiévale. Deux études y sont prévues. La première, consacrée à un monument (église, cathédrale, abbaye...) ou à une œuvre d'art, doit permettre de faire saisir l'importance de la religion dans la vie et les représentations des chrétiens ainsi que le poids de l'Église dans différents domaines. La seconde, prenant appui, par exemple, sur le cas d'un personnage de réformateur ou sur la création et le développement d'un ordre mendiant, doit mettre en évidence le renforcement de la cohésion et de l'encadrement de la chrétienté, les mécanismes d'approfondissement de la foi ainsi que les résistances éventuelles, tous ces processus étant observés dans une perspective dynamique. Il ne s'agit pas, à travers ces études, de juxtaposer des objets analysés pour eux-mêmes, mais, au-delà de leurs singularités, de les mettre en relation avec la problématique du thème, de les resituer dans leur contexte. Cela permet de jouer sur différentes échelles de temps et de consolider des repères appris au collège. Cette insertion dans un contexte, dans une dynamique, peut très bien s'effectuer

dans le cadre d'une périodisation scandant des étapes, qu'elles soient celles d'une vie ou de la construction d'un mouvement religieux. L'étude d'un bâtiment religieux peut donner l'occasion de montrer que sa construction s'est effectuée au cours de plusieurs périodes, répondant à des besoins et à des savoir-faire évolutifs... Là encore, rien de systématique, mais à chaque fois des possibilités de recourir à la périodisation.

Ce qui est également nouveau, c'est la manière de prendre en compte la question de l'espace, en proposant une approche soucieuse d'une histoire plus connectée, moins européo-centrée, plus ouverte sur le reste du monde. La suppression de l'étude de la Méditerranée au XII^e siècle nous a été reprochée, mais le nouveau programme comprend une ouverture sur l'Empire ottoman et, au choix, vers la Chine ou l'Amérique précolombienne. Comme cela a été évoqué à propos des programmes de cinquième, cette ouverture sur l'espace extra-européen constitue aussi un moyen de faire comprendre la relativité des périodisations traditionnelles.

***Atala :** Le programme de première bousculait les périodisations habituelles du XX^e siècle, ce qui a suscité de nombreuses réactions...*

LW : Il fallait couvrir l'ensemble du XX^e siècle dans l'année. Cinq questions considérées comme majeures, centrées autour de grandes thématiques, ont été retenues : « Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle » ; « La guerre au XX^e siècle » ; « Le siècle des totalitarismes » ; « Colonisation et décolonisation » ; « Les Français et la République ».

Cela ne signifiait pas renoncer à la chronologie, faire abstraction des cadrages et des repères. Il s'agissait, une fois encore, de contextualiser ces thèmes. Pour chacun d'entre eux, le professeur doit rappeler la chronologie, consolider les acquis. Cette approche thématique a entraîné de vives réactions de la part du corps enseignant, notamment à propos de l'articulation des thèmes portant sur la guerre et les totalitarismes qui conduisaient à entremêler les chronologies et ne semblaient plus tenir compte des périodisations habituelles. Le thème de la guerre était proposé avant celui portant sur le totalitarisme car la Première Guerre mondiale apparaît comme la matrice de la brutalisation et du totalitarisme.

Le traitement successif de ces deux thèmes conduisait en effet à rompre avec la périodisation habituelle et ses enchaînements : la Première Guerre mondiale, le développement des totalitarismes (soviétique, fasciste et nazi) qui y trouvaient une part de leurs racines, la Seconde Guerre mondiale issue en grande partie des dynamiques provoquées par ces nouveaux régimes, la guerre froide enfin, semblant naître de

la Seconde Guerre mondiale et des difficultés des vainqueurs à gérer l'après-guerre.

Cependant, aborder le XX^e siècle sous un angle thématique invitait à mettre l'accent sur des aspects considérés comme essentiels à une bonne compréhension du monde contemporain, comme la guerre totale, l'expérience de guerre des combattants et des civils, la paix. L'entrée thématique permettait de proposer un angle nouveau par rapport au collègue, d'étudier l'histoire autrement, d'accorder davantage d'importance aux notions et concepts, d'inviter à une démarche plus comparative dans le temps et l'espace. Elle nécessitait bien entendu que soit maniée en parallèle la gestion des enchaînements chronologiques pour raviver les acquis du collègue, ce qui a été perçu comme une difficulté. Dans ce cadre, le recours à la périodisation pouvait constituer un moyen utile de fixer les repères. De nombreux manuels ont d'ailleurs fait le choix de proposer des chronologies de synthèse en ouverture des chapitres concernés. Il convenait simplement de considérer qu'il s'agissait d'une toile de fond, d'un support à la réflexion. La priorité n'est plus aujourd'hui de connaître le détail du déroulement de la Première Guerre mondiale ; par contre son découpage en grandes périodes bien caractérisées peut constituer un outil fort utile. Par ailleurs, rien n'empêchait d'imbriquer les deux thèmes. En effet, en exergue du programme, il était précisé que « Le professeur est libre de traiter les thèmes et les questions dans un ordre différent de celui de leur présentation ». Il était donc possible d'emboîter les séquences sans renoncer à la réflexion proposée par les thèmes, dès lors que les professeurs avaient le sentiment que les élèves comprendraient mieux les problèmes s'ils étaient abordés dans l'ordre chronologique.

Atala : *L'étude de la guerre froide, en s'appuyant uniquement sur quelques exemples, ne constituait-elle pas un renoncement aux découpages habituels⁵, permettant d'en scander les transformations ?*

LW : Le programme préconise une approche de la guerre froide menée à partir d'un lieu symbolique (Berlin), d'une crise opposant directement les deux Grands (Cuba, 1962), d'un affrontement militaire indirect (la guerre du Vietnam). Cela suppose d'adopter une démarche inductive permettant de proposer, à partir de l'étude de ces trois cas, une présentation synthétique de la guerre froide pour ne retenir que ses lignes de force (modalités, rythmes et enjeux). Qu'est-il utile que les élèves

5. Voir l'article de Pierre Grosser, dans ce même volume.

d'aujourd'hui retiennent de la guerre froide ? Il faut aller à l'essentiel, éviter que l'étude des crises successives (Prague en 1948, Budapest en 1956, Prague en 1968...) n'occulte la compréhension globale du processus. De là, l'idée de privilégier une approche sélective correspondant à des aspects jugés significatifs. Berlin est, d'une certaine façon, l'endroit où commence, se cristallise, enfin s'achève la guerre froide en Europe, devenant ainsi le symbole d'un monde coupé en deux. La crise de Cuba est l'occasion d'un face-à-face nucléaire où s'exprime l'équilibre de la terreur. Associée à la construction du Mur de Berlin, elle est significative d'un moment de grande tension qui prélude à une détente relative. Enfin, la guerre du Vietnam permet de montrer que la guerre froide peut, localement, se traduire par un véritable affrontement militaire de grande ampleur.

Un tel coup de projecteur sur des lieux et des moments clés de la guerre froide ne constitue pas un renoncement à la périodisation. Chacun d'entre eux peut être associé à une phase de la guerre froide, en constituer un exemple archétypique, évitant d'en dérouler tout le fil chronologique. La mise en perspective des exemples retenus peut aussi permettre de les insérer dans des périodisations plus spécifiques : ainsi la crise de Cuba peut-elle être mise en relation avec les différentes phases du rapport de force nucléaire. Il est donc possible de périodiser, sans que cela passe par l'étude d'une accumulation de crises.

Atala : À certains égards, ces approches de l'histoire ne sont-elles pas autant conceptuelles que thématiques ? N'est-ce pas une invitation au comparatisme ?

LW : La notion de totalitarisme a été forgée par les philosophes, puis reprise, modélisée par les politologues. Les historiens ont retenu cet outil afin d'analyser les situations dans leur diversité. Ils utilisent le terme « totalitarismes » au pluriel, ce qui rend possible les comparaisons.

Il en va de même pour la guerre. Pour les adolescents d'aujourd'hui, les nouvelles conflictualités, vues d'Occident, ont avant tout le visage de conflits de basse intensité, à objectif zéro mort. Il est important qu'ils saisissent la différence avec les grands conflits du XX^e siècle – notamment les conflits mondiaux – et qu'ils comprennent ce qu'a été la guerre totale. Ce qui a été appris en histoire doit leur permettre de penser le monde contemporain en clarifiant le sens et l'usage de certains mots, en rendant possible la dimension comparative.

Même si le point de départ de cette approche est conceptuel, nous avons voulu l'enraciner dans le concret et la faire procéder d'une démarche

essentiellement inductive. Partir d'un objet précis permet de ne pas se couper des réalités, de mieux comprendre le vécu des contemporains. C'est aussi un moyen d'intéresser les élèves. L'étude du film de Stanley Kubrick, *Docteur Folamour*, par exemple, peut constituer une bonne illustration de ce qu'ont été les tensions liées au nucléaire. Ainsi, l'usage de concepts, appliqués à l'étude de situations concrètes, n'interdit pas de prendre appui sur des déroulements chronologiques et d'éventuelles opérations de périodisation.

Atala : *Une place particulière a également été réservée dans les programmes à l'étude de moments très courts. Existe-t-il un chemin du temps court à la périodisation ?*

LW : Il s'agit dans ce cas d'aborder une question à partir d'un événement, d'un moment court, qui, une fois resitué dans son contexte, peut sembler caractéristique d'une époque ou d'un phénomène. L'émission *La case du siècle*, diffusée par France 5 et présentée par Fabrice d'Almeida, a parfois procédé ainsi.

Cette approche a par exemple été retenue, dans le programme de terminale ES et L, pour le thème « Médias et opinion publique » que l'on doit étudier à partir de quelques grandes crises politiques en France, considérées comme un observatoire privilégié : l'affaire Dreyfus, le 6 février 1934, la défaite de 1940 qui débouche sur la mise en place du régime de Vichy, le 13 mai 1958, mai 1968. Prendre appui sur l'événement est une bonne occasion de réfléchir aux différentes échelles de temps. Il s'agit, dans ce cas, de mettre en évidence les interactions entre médias et opinion publique à un moment donné, mais aussi de faire apparaître des évolutions sur le long terme dans le cadre d'un régime démocratique : le poids grandissant de l'opinion publique, le développement et la diversification des médias, leur rôle croissant dans l'expression et dans la formation de l'opinion publique, l'inscription des relations entre médias et opinion publique dans le champ du politique. La mise en évidence de ces dynamiques ne suppose donc pas nécessairement de recourir à une périodisation. Cependant, l'étude d'un événement peut être l'occasion de saisir en quoi il a pu constituer une rupture, un moment de bascule, dans tel ou tel domaine, ouvrant ainsi une période, Mai 68 favorisant par exemple l'ouverture d'un temps plus critique par rapport aux médias.

Atala : *Avez-vous songé à introduire une démarche régressive, impliquant le recours à des périodisations multiples ?*

LW : L'histoire régressive, qui suppose de chercher dans le passé, à toutes les échelles de temps nécessaires, les éléments permettant d'expliquer une situation donnée, peut constituer un moyen de varier les approches, bien que son maniement puisse s'avérer complexe. Dans ce cas, les opérations de périodisation, plutôt ancrées dans des représentations linéaires, peuvent être rendues plus compliquées à mettre en œuvre. Une telle démarche aurait pu être appliquée à l'étude du Proche et du Moyen-Orient dont les tensions plongent leurs racines dans des temps parfois très anciens. Cette idée a été envisagée, discutée, avant que l'on y renonce. Le choix d'une période longue a cependant été maintenu en faisant commencer l'étude de cette question en 1918 plutôt qu'en 1945. Certes, l'affirmation du mouvement sioniste à la fin du XIX^e siècle est ainsi occultée, mais là encore, le même problème se pose toujours : que faut-il retenir aujourd'hui ? Par ailleurs, le même programme offre la possibilité d'étudier Jérusalem⁶, sous un angle patrimonial. Cela permet de faire des liens avec des héritages anciens puisqu'on peut remonter jusqu'à l'histoire biblique. L'examen de l'esplanade des mosquées permet de mieux comprendre à quelles difficultés se heurte l'idée d'une capitale partagée.

***Atala :** Le programme optionnel d'histoire en terminale scientifique propose une approche originale en mêlant histoire et géographie⁷. La périodisation y a-t-elle encore sa place ?*

LW : L'intitulé général du programme, « Des clés historiques et géographiques pour lire le monde », insiste en effet sur ce couplage. Cette synergie entre l'histoire et la géographie répond au souci de trouver des sujets d'étude nouveaux, adaptés au public des classes scientifiques. À l'exception d'une question sur l'histoire du football qui a été fortement critiquée lors de la consultation et qui a été remplacée, de ce fait, par une question plus large sur l'histoire du sport, cette démarche n'a pas entraîné de protestations. Bien au contraire, sa mise en œuvre a connu un grand succès et a favorisé un renouvellement des pratiques.

La première question, consacrée à « La mondialisation en fonctionnement », prévoit une étude obligatoire : « La mondialisation : processus, acteurs et territoires ». Elle propose ensuite le choix entre deux études,

6. Pour la question « Le patrimoine : lecture historique », le professeur doit choisir un exemple parmi les trois qui lui sont proposés : le centre historique de Rome, la vieille ville de Jérusalem, le centre historique de Paris. Cette question a été supprimée à l'occasion de la révision des programmes de terminale des séries ES et L, effective à la rentrée 2013.

7. Le rétablissement de l'enseignement obligatoire de l'histoire en terminale S, à partir de la rentrée 2014, a entraîné la mise en place d'un nouveau programme qui revient à une conception plus classique en séparant les programmes d'histoire et de géographie.

« Un produit dans la mondialisation du début du XX^e siècle à nos jours » ou « Sport, mondialisation et géopolitique depuis les années 1930 ». On le voit, un problème contemporain est ainsi abordé dans une double perspective, historique et géographique. Dans ces conditions, rien ne s'oppose à ce que les outils traditionnels de l'historien, comme l'opération de périodisation, soient mobilisés. Bien au contraire, la plus grande autonomie donnée aux élèves dans le cadre de ces cours optionnels peut leur permettre de construire eux-mêmes certains documents comme des frises chronologiques périodisées.

Le programme de terminale L et ES maintient quant à lui la séparation entre l'histoire et la géographie. Il propose, entre autres, l'étude de deux longues séquences chronologiques dans le cadre d'une question portant sur « Les chemins de la puissance » : les États-Unis et le monde depuis les « 14 points » du Président Wilson (1918) ; la Chine et le monde depuis le « mouvement du 4 mai 1919 ». Ces sujets sont propices à de classiques opérations de périodisation, les problèmes liés aux relations internationales se prêtant très bien à ce type d'exercice.

La diversité des approches que proposent les nouveaux programmes ne va donc pas à l'encontre des pratiques de périodisation, qu'il s'agisse de celles des professeurs ou de celles des élèves. Elle peut même, au contraire, permettre des pratiques plus variées. La périodisation reste donc un outil précieux pour l'apprentissage de l'histoire, même si, bien entendu, elle n'est qu'un outil parmi d'autres.