

La périodisation dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire : une tradition disciplinaire bien établie

Patricia LEGRIS

Résumé

L'étude des débats et des évolutions des programmes d'histoire dans le secondaire illustre les difficultés posées par la périodisation. La coutume d'enseigner une histoire chronologique traitant progressivement les quatre périodes (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes et époque contemporaine) est remise en question lors des réformes du système éducatif (mise en système du secondaire autour d'un premier cycle commun, démocratisation du lycée). L'évolution des contenus inscrits dans les programmes soulève également d'autres problèmes pédagogiques et met en évidence les apories d'une périodisation construite essentiellement à partir d'une histoire politique occidentale. Malgré ces tensions autour de la périodisation, cette dernière demeure un élément essentiel de la culture historique scolaire en France.

Mots-clés : périodisation, histoire (étude et enseignement), enseignement secondaire, France, 1945-.

Abstract

The study of the debates and evolutions in high-school history syllabi illustrates the difficulties caused by periodization. The practice of teaching chronological history addressing the four periods in order (Antiquity, Middle Ages, modern history, contemporary history) has been called into question during reforms of the educational system (organization of secondary education based on a common first stage, democratization of high schools). The evolution of the contents in these syllabi also raises other pedagogical problems and reveals the contradictions of a periodization largely based on Western political history. Despite the tensions related to periodization, it remains an essential element in the history of France's educational practices.

Keywords: periodization, history (studies, teaching), secondary education, France, 1945-.

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire a permis aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui sont ensuite étudiées de façon plus approfondie au collège, à l'exception de la préhistoire qui n'est abordée qu'à l'école primaire. Il a posé quelques grands repères indispensables, essentiellement des jalons de l'histoire nationale ou permettant de resituer celle-ci dans l'histoire de l'Europe et du monde. Au collège, ces repères sont consolidés, approfondis et enrichis¹.

L'apprentissage d'une histoire structurée en quatre périodes figure ainsi dès l'introduction des programmes de collège de 2008. Connaître

1. « Programmes de collège », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 6, 28 août 2008.

l'organisation du temps selon la périodisation institutionnelle (périodes ancienne, médiévale, moderne et contemporaine) contribuerait d'après ce texte officiel à une meilleure compréhension de l'histoire par les élèves. Le cadre de la périodisation serait appris en primaire avant d'être complexifié, densifié dans le secondaire. Le souhait de transmettre une histoire connue et maîtrisée de tous est d'autant plus fort que cette discipline occupe une place fondamentale au sein de l'École française : obligatoire dans tout le secondaire, elle est chargée de former un futur citoyen avisé et critique capable de s'engager dans la cité². Pour y parvenir, l'enseignement de l'histoire est pluriel : à la fois *historia magistra vitae* chargée de fournir un stock de figures positives et négatives et de donner des leçons pour la conduite de l'action, histoire nationale censée créer un sentiment d'appartenance commun, et histoire plus globale pour mieux comprendre l'actualité³.

La périodisation structure l'organisation de cette discipline depuis le XIX^e siècle⁴. Mise en place et renforcée progressivement durant ce siècle, l'histoire s'organise ainsi en plusieurs temps : histoire sainte (jusque sous le Second Empire), Antiquité (Orient, Grèce, Rome), Moyen Âge, Temps modernes. La période contemporaine est introduite dans les programmes de 1863-1865. Dès lors, les quatre périodes d'une histoire émancipée de l'histoire sainte organisent la progression de l'étude d'un temps désormais sécularisé dans les classes. La pertinence du découpage de l'enseignement de l'histoire en ces quatre périodes étudiées chronologiquement a fait l'objet de réflexions et de débats, notamment depuis la Libération. Lors des travaux menés par des membres de la commission Langevin-Wallon (1944-1947), le renversement des périodes fut envisagé : les élèves auraient commencé l'histoire par les périodes les plus proches pour aborder progressivement les périodes plus reculées au cours de leur scolarité. De même, certains avaient émis l'idée d'adopter la démarche régressive, à savoir partir de l'actualité et remonter le temps pour comprendre la situation récente. Mais les résistances opposées par les associations de spécialistes et des hommes politiques ont eu pour effet de maintenir l'enseignement de l'histoire tel qu'il s'était constitué sous la Troisième République⁵.

2. LEGRIS Patricia, « Citoyenneté et histoire en France : l'identification à une communauté nationale par les programmes scolaires », dans DESSAJAN Séverine, HOSSARD Nicolas et RAMOS Elsa (dir.), *Immigration et identité. Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 59-78.

3. LEGRIS Patricia, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, 126, 2010, p. 121-151.

4. GARCIA Patrick et LEDUC Jean, *L'enseignement de l'histoire en France*, Paris, Armand Colin, 2003.

5. LEGRIS Patricia, « L'occasion manquée pour réformer l'histoire scolaire (1944-1947) », dans BESSE Laurent, GUTIERREZ Laurent et PROST Antoine (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 223-234.

Depuis, la question des périodes resurgit régulièrement lors des moments de réforme des structures éducatives et des changements de contenus historiques. Ainsi durant la période du ministère de René Haby (1974-1978), qui constitue l'un des moments emblématiques de la remise en cause de la périodisation : défendant les projets de l'Institut pédagogique national (IPN), le ministre de l'Éducation propose en effet des programmes d'histoire sociale et culturelle thématiques qui abandonnent l'étude diachronique de l'histoire politique⁶ ; malgré les aménagements apportés aux projets initiaux qui accouchent de programmes combinant diachronie et thèmes, une vive polémique s'ensuit à la fin des années 1970⁷. Dès lors, la question de la chronologie, et plus indirectement du respect de la périodisation, se pose régulièrement.

Cette contribution portera essentiellement sur la quadripartition traditionnelle et ses avatars dans les programmes scolaires. Nous ne traiterons donc pas ici des autres dimensions que revêt le problème de la périodisation dans l'enseignement secondaire, par exemple du découpage interne des périodes. Nous montrerons le fort attachement à la périodisation dans la culture historique scolaire. Cette dernière se caractérise notamment par le respect de la chronologie et le déroulement linéaire du temps (aller du plus ancien vers le plus récent). Cette adhésion à des représentations disciplinaires permet de comprendre pourquoi les réformes radicales de l'histoire scolaire aboutissent rarement. Nous verrons pour cela que l'organisation de la périodisation a été repensée depuis la Libération en raison des transformations éducatives qui ont touché le secteur éducatif, notamment lors de la démocratisation du premier cycle du second degré (collège actuel) puis de celle du lycée dans les années 1980-1990. Les débats autour de la périodisation mettent également en évidence les apories de ce découpage, accentuées par les évolutions historiographiques et disciplinaires.

Les périodes, indicateurs des évolutions du système scolaire

L'enseignement de l'histoire durant les années qui suivent la Libération respecte l'organisation chronologique des programmes de 1923-1925. Les élèves scolarisés dans l'ordre secondaire jusqu'au baccalauréat, appelé

6. LEGRIS Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France depuis la Libération*, thèse de science politique, université Paris 1, 2010, chapitre 3, p. 213-305.

7. LEGRIS Patricia, « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980 », dans BARROCHE Julien, LE BOUËDEC Nathalie et PONS Xavier (dir.), *Les figures de l'État éducateur*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 197-224.

également « secondaire long », étudient les quatre périodes de manière chronologique de la sixième à la terminale. L'apprentissage du temps est ainsi organisé sur un cycle continu. Durant la période postérieure à 1945, cet agencement est débattu et redéfini régulièrement à l'occasion des débats et réformes touchant la mise en place d'un système éducatif unifié⁸.

L'indice des transformations structurelles du secondaire

Malgré les quelques passerelles créées entre les ordres éducatifs primaire et secondaire durant l'entre-deux-guerres, l'École française demeure jusque dans les années 1960 cloisonnée⁹. D'un côté, l'ordre primaire scolarise les enfants de milieux populaires. De l'autre, l'ordre secondaire conduit la plupart des enfants de milieux aisés et ceux incarnant la méritocratie républicaine jusqu'au baccalauréat. La « mise en système » de l'Éducation nationale et la démocratisation du premier puis du second cycle du second degré conduisent à réviser les programmes. L'organisation de l'histoire scolaire, et par conséquent des quatre périodes, est ainsi revue.

Sous la Troisième République, les programmes d'histoire du secondaire s'organisent en un cycle : les quatre périodes sont ainsi étudiées de la classe de sixième (Antiquité) à la classe de terminale (époque contemporaine). Ce découpage se maintient jusque dans les années 1960 car les projets de réforme de l'enseignement de l'histoire avortent en même temps que ceux de la structure éducative globale en raison de l'opposition de groupes de pression, parmi lesquels des syndicats enseignants et la Société des professeurs d'histoire et de géographie (SPHG). Les membres de cette association corporative se prononcent contre la division en deux cycles de l'enseignement long (collège puis lycée) qui obligerait à rompre avec la continuité chronologique¹⁰. Interlocuteur privilégié du ministère, la SPHG élabore durant les années 1950 des propositions de programmes pour le secondaire qui sont tous organisés en un cycle. Cette organisation des périodes accorde une importance très grande à l'histoire contemporaine. Cette dernière est étudiée à partir de la seconde, dont le programme commence en 1789, jusqu'en terminale et l'histoire dite « d'aujourd'hui »¹¹.

8. VASCONCELLOS Maria et BONGRAND Philippe, *Le système éducatif*, Paris, La Découverte, 2013 (1^{re} éd. 1993).

9. PROST Antoine, *Du changement dans l'école*, Paris, Le Seuil, 2013.

10. BONNET Marc, « Réforme des programmes d'histoire », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie* [désormais BSPHG], 145, janvier 1956.

11. D'HOOP Jean-Marie, « Réunion du comité », *BSPHG*, 154, février 1958.

Des années 1950 jusqu'en 1963, le ministère débat donc avec plusieurs acteurs, dont la SPHG¹², des réformes disciplinaires à réaliser en lien avec la mise en place d'un premier cycle commun à tous les élèves. Cette étape de la fusion des deux ordres d'enseignement conduit à la réforme Capelle-Fouchet qui institue en 1963 les collèges d'enseignement secondaire (CES) dans lesquels vont étudier tous les enfants de 12 à 16 ans. Passé cet âge, la scolarité n'étant plus obligatoire en vertu de la réforme Berthoin (1959), tous ne poursuivent pas leurs études jusqu'en terminale et certains arrêtent leur scolarité en fin de troisième. Cette évolution du second degré, qui n'est dès lors plus exclusivement réservé à une catégorie seulement de la jeunesse, pose à nouveaux frais le problème du découpage chronologique de l'enseignement de l'histoire.

Les programmes de 1963 mécontentent les enseignants mais aussi la SPHG car ils s'organisent de fait en deux cycles : de la sixième à la troisième puis de la seconde à la terminale. Même si les programmes précédents faisaient la part belle à l'histoire contemporaine, la SPHG estime qu'avec les nouveaux programmes, « l'histoire ancienne et l'histoire médiévale sont sacrifiées à n'être enseignées que dans le premier cycle et [souhaite] que le second cycle leur fasse la place qu'elles méritent¹³ ». Mais les nouveaux programmes posent d'autres problèmes, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Classe	Périodes étudiées
Sixième	Préhistoire, civilisations de l'Orient méditerranéen, Grèce
Cinquième	Rome, le Moyen Âge jusqu'en 1328
Quatrième	Fin du Moyen-Âge, époque moderne
Troisième	1715-1870
Seconde	La Révolution française et l'Empire, 1815-1848

Document 1 – Les programmes d'histoire de 1963

(Source : *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1957/30, 1963/22)

Tout d'abord, les élèves dont la scolarité s'arrête en troisième n'auront jamais étudié la fin du XIX^e siècle et le XX^e siècle. Or, la SPHG insiste sur la dimension civique de cet enseignement chargé d'aider l'élève à mieux comprendre le monde contemporain. Ensuite, pour ceux qui poursuivent leurs études au lycée, le programme de seconde

12. La SPHG devient en 1975 l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG).

13. Régionale de Besançon, « Enquête sur l'enseignement de l'histoire-géographie », *BSPHG*, 197, avril 1966.

(qui commence en 1815) est redondant avec celui de troisième. Malgré ces incohérences, les programmes de collège de 1963 demeurent inchangés jusqu'en 1977 (sixième et cinquième) et 1978 (quatrième et troisième), soit jusqu'au moment où la massification des effectifs de lycéens apparaît comme un objet de débats éducatifs et politiques.

Le reflet de la démocratisation du secondaire

La décision annoncée le 22 mai 1985 par le Premier ministre Laurent Fabius d'élever massivement le niveau de formation des jeunes générations et de fixer pour objectif de conduire 80 % du groupe d'âge au niveau du baccalauréat a pour conséquence de démocratiser le lycée. La création des baccalauréats professionnels par la loi du 23 décembre 1985 entraîne une croissance spectaculaire des lycées. La proportion d'élèves entrant en seconde au sortir du collège passe de 61,1 % en 1980 à 70,7 % en 1990¹⁴. La démocratisation du secondaire, commencée avec la création du collège unique par la loi Haby (11 juillet 1975), se poursuit donc dans le second cycle du second degré¹⁵. Cette évolution structurelle amène les producteurs des programmes d'histoire à repenser l'organisation de l'étude des quatre périodes canoniques au début des années 1990.

D'octobre à décembre 1990, le groupe technique disciplinaire (GTD) conduit par l'historien Jean-Clément Martin élabore un premier projet¹⁶. L'objectif est de mettre en place dans les programmes d'histoire des thèmes relevant de l'histoire culturelle et sociale. Le projet comporte trois nouveautés importantes¹⁷. La première consiste en la modification du découpage entre le premier cycle (collège) et le second cycle (lycée). Jugeant que la plupart des élèves atteignent la classe de seconde, le GTD propose un tronc commun allant de la classe de sixième à la seconde : durant ces cinq années, les élèves parcourent la chronologie allant de l'Antiquité aux années 1980. La deuxième modification concerne les classes de première et de terminale. Dans le projet initial, les élèves sont invités à réfléchir sur des concepts, les enseignants leur fournissent des éléments de réflexion historiographique et la méthode pédagogique préconisée s'apparente parfois à l'approche régressive. Troisième changement de taille : tout le programme n'est plus obligatoire. Il est composé d'unités

14. PROST Antoine, *Du changement...*, *op.cit.*, p. 240.

15. PROST Antoine, *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 204-221.

16. COMELLI Dominique, *Autour du GTD Martin*, mémoire de DEA d'histoire, université de Nantes, 1993.

17. MARTIN Jean-Clément, « Histoire, géographie : demandez le programme ! », *Espaces-Temps*, 53-54, 1993, p. 87-89.

d'enseignement consistant en noyaux durs et en parties optionnelles à choisir dans une liste. L'enseignant sélectionne deux ou trois thèmes dans une liste qui en comprend quatre à cinq.

Le projet du GTD, qui rencontre des oppositions dans un corps enseignant peu favorable au nouveau découpage, à l'existence d'options et à la remise en cause de la continuité chronologique, est soutenu par François Lebrun, historien moderniste membre du Conseil national des programmes (CNP), qui a proposé la nomination de Jean-Clément Martin à la tête du GTD¹⁸. Pour François Lebrun, ce nouveau découpage coule de source :

Il serait bon, tout d'abord, d'en finir avec le découpage actuel de cet enseignement en deux cycles, l'un allant de la Sixième à la Troisième, l'autre de la Seconde à la Terminale. Cette formule [...] perd toute sa signification dès lors que 90 % des élèves de collège entrent au lycée. L'enseignement de l'histoire pourrait donc être réparti de la sixième à la seconde, selon son déroulement chronologique¹⁹.

Cependant, ce soutien ne suffit pas à cause des nombreux avis réservés des autres membres du CNP, de l'Inspection générale et de la Direction des lycées et des collèges de la rue de Grenelle.

Invité à revoir sa copie, le GTD élabore deux projets différents en mars 1991. Certaines innovations sont maintenues – les noyaux durs et les unités optionnelles du programme, l'organisation des programmes selon des objectifs-notions – mais le découpage entre le collège et le lycée est rétabli²⁰. La domination de la période contemporaine au lycée se retrouve enfin dans le projet final de 1992, qui prévoit l'étude des fondements de l'Europe contemporaine. Pour cela, le GTD propose d'étudier en première quatre notions : l'État et la nation, le fait religieux dans les sociétés européennes, la modernité scientifique et culturelle, l'établissement d'une économie de marché. La classe de terminale s'articule, elle, autour des thèmes suivants : colonialisme, néo-colonialisme et impérialisme hors d'Europe ; rythmes et pulsations de l'économie mondiale jusqu'à 1989 ; affrontements, stratégies et équilibres mondiaux au XX^e siècle jusqu'en 1989 ; enfin idéologies et politique en Europe. L'objectif de Jean-Clément Martin était de proposer une progression chronologique permettant

18. De 1990 à 2005, le CNP commande et évalue les projets de programmes écrits par les GTD.

19. LEBRUN François, « La fausse querelle des programmes scolaires », *L'Histoire*, 141, 1991, p. 69.

20. LEGRIS Patricia, « Un consensus issu de la consultation des enseignants ? L'élaboration des programmes d'histoire du Groupe Technique Disciplinaire Berstein-Borne (1993-1995) », dans KAHN Pierre et MICHEL Youenn (dir.), *Réformer les disciplines scolaires*, Caen, Presses universitaires de Caen, à paraître.

d'insister avec les élèves les plus âgés sur l'histoire contemporaine (voire celle du temps présent)²¹. Dans ces projets, qui sont demeurés inappliqués, la réorganisation de l'étude des quatre périodes est ainsi articulée avec la mutation des parcours des élèves et l'allongement de l'obligation scolaire.

À travers ces deux exemples, nous avons vu que les réflexions menées autour de la périodisation reflètent à certains égards les enjeux liés aux transformations du système éducatif global.

Des savoirs scolaires qui bousculent la périodisation

Les programmes d'histoire ont longtemps été structurés par l'histoire politique et militaire. Progressivement, d'autres facettes de Clio (histoire culturelle, sociale, économique, technique, etc.) y ont été introduites à des degrés variables. Ces autres approches historiques ont conduit les producteurs des programmes à revoir parfois l'organisation des quatre grandes périodes.

La révision des bornes chronologiques

La lourdeur des programmes scolaires fait partie des « coutumes didactiques » étudiées par Nicole Lautier²². Ainsi est-il fréquent d'entendre que les enseignants, victimes de leur souci d'exhaustivité, peinent à les boucler. À ces contraintes liées aux pratiques pédagogiques s'ajoute l'amplification continue de la période contemporaine au cours du XX^e siècle. Il s'ensuit que les producteurs des programmes ont décidé de « rogner » l'étude de la fin de la préhistoire et du début de l'Antiquité au profit d'une étude plus longue de l'histoire du temps présent. Cette évolution reflète également l'état du champ universitaire actuel dans lequel les contemporanéistes occupent une place grandissante.

L'étude de la préhistoire et de la naissance de l'écriture figure dans les programmes de sixième jusqu'en 1995. Ce moment emblématique de l'enseignement de l'histoire, auquel sont attachés les professeurs de collège et que les élèves semblent apprécier, est alors longuement traité, ce qui nuit visiblement à la progression pédagogique et au traitement de l'intégralité du programme puisque la fin de l'Antiquité n'est pas ou peu étudiée dans le secondaire d'après les rapports des inspecteurs régionaux.

21. MARTIN Jean-Clément, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 49, 1996, p. 122-133.

22. LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.

L'insistance portée sur la préhistoire et le début de la période ancienne, au détriment de la fin de celle-ci, limiterait en conséquence les possibilités de compréhension de la période médiévale selon Dominique Borne, inspecteur général, alors président du groupe technique disciplinaire chargé d'écrire de nouveaux programmes pour le secondaire²³. Pour remédier à cette situation, Dominique Borne décide de retirer la préhistoire du programme de 1995, malgré les oppositions des professeurs d'histoire-géographie : l'introduction du programme, d'une durée de deux à trois heures, porte à présent sur la naissance de l'agriculture et de l'écriture ; l'étude de l'Antiquité débute en sixième par l'Égypte, se poursuit par les peuples de la Bible, la Grèce puis Rome et s'achève par les débuts du christianisme et la fin de l'Empire romain en Occident. Cette évolution curriculaire reflète l'insistance croissante du ministère à vouloir enseigner les faits religieux, au détriment d'une histoire des techniques que permettait l'étude de la naissance de l'écriture. Elle illustre également le faible poids des préhistoriens au sein du champ universitaire, alors que les contemporanistes, eux, s'y affirment et défendent ainsi avec plus de succès l'étude de l'histoire du temps présent.

L'engouement du grand public et des étudiants pour l'histoire contemporaine croise depuis le milieu du XX^e siècle l'importance grandissante accordée à cette période dans les programmes scolaires. La domination de la période contemporaine est particulièrement visible au lycée : elle occupe un cinquième du programme de seconde et la totalité de ceux de première et de terminale. L'enseignement du temps présent se justifie aux yeux de l'association de spécialistes, l'APHG. Permettant de mieux comprendre la société actuelle, l'histoire contemporaine remplit pleinement la finalité civique assignée à la discipline historique : « L'étude du monde actuel et celle des événements qui l'ont préparé depuis la Révolution, fait capital de notre histoire, sont indispensables à des Français éclairés²⁴ ». Militant pour l'introduction de l'histoire très contemporaine, l'APHG plaide cependant pour borner chronologiquement les sujets donnés au baccalauréat : les candidats ne peuvent être interrogés sur les événements qui se sont déroulés dans les dix années écoulées. Toutefois, ces événements peuvent être traités en classe, notamment pour fournir aux élèves des éléments de compréhension des débats actuels. L'histoire remplit alors pleinement sa fonction civique. L'introduction de cette histoire, si elle est plébiscitée par de nombreux acteurs éducatifs, n'est cependant pas sans susciter la controverse dans les classes, comme l'illustrent les questions

23. LEGRIS Patricia, *L'écriture...*, *op. cit.*, chapitre 5, p. 395-498.

24. « Discours du président Bruley », *BSPHG*, 106, mars 1946.

socialement vives²⁵. Les nouveaux contenus apparus dans les années 1980 que sont la guerre d'Algérie, l'enseignement de la Shoah font pénétrer dans l'enseignement de l'histoire des enjeux mémoriels parfois conflictuels. Même s'il existe d'autres questions socialement vives dans d'autres périodes, telles que l'étude de la traite des Noirs, on peut admettre que la place grandissante de la période contemporaine dans les programmes accroît le nombre de ces questions et les débats dans les classes.

Les apories du découpage périodique

L'organisation de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire est donc fondée sur les quatre périodes canoniques, qui ont été déterminées à partir de l'histoire politique européenne. Christian Grataloup remarque ainsi que l'Antiquité des programmes d'histoire est tout autant un espace qu'une période : elle a pour cadre le bassin méditerranéen et son pourtour immédiat²⁶. Cette périodisation perd évidemment de son sens à mesure que l'on s'éloigne de l'ouest de l'Ancien Monde, ainsi que l'a montré l'écriture du programme de cinquième de 2008. Le président du groupe d'experts chargé de cette mission, l'inspecteur général Laurent Wirth, désirait introduire des chapitres d'histoire extra-européenne dans l'étude de la période médiévale, laquelle constitue l'essentiel du programme de cette classe²⁷. Le groupe a ainsi auditionné plusieurs historiens africanistes qui ont souligné l'absurdité qu'il y avait à parler de « Moyen Âge » pour l'Afrique sub-saharienne dans la mesure où chaque espace, chaque royaume ont leur rythme et que l'on ne peut évidemment pas plaquer le découpage chronologique européen sur cette région du monde²⁸. L'intitulé « L'Afrique au Moyen Âge » a donc été abandonné pour celui de « Regards sur l'Afrique », et la diversité des périodes a dès lors répondu à celle des espaces sub-sahariens proposés à l'étude : l'empire du Ghana (VIII^e-XII^e siècle), celui du Mali (XIII^e-XIV^e siècle), l'Empire Songhaï (XII^e-XVI^e siècle) ou le Monomotapa (XV^e-XVI^e siècle). Le Moyen Âge, tel qu'il est étudié dans les classes, est majoritairement celui d'une partie de l'Occident, ce qui met en évidence que tout « découpage chronologique a donc une limite géographique²⁹ ».

25. Les questions socialement vives sont des thèmes qui font débat dans la société, dans les classes et au sein de la communauté des chercheurs : THÉNARD-DUVIVIER Franck (dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Paris, Adapt Éditions, 2008.

26. GRATALOUP Christian, *Faut-il penser autrement l'histoire du monde ?*, Paris, Armand Colin, 2011. Voir aussi l'article de Christian Grataloup, dans ce même volume.

27. Sur l'action de Laurent Wirth dans la redéfinition des programmes récents d'histoire, en particulier sous l'angle de la périodisation, voir son entretien, dans ce même volume.

28. Voir l'article de Jean-Pierre Chrétien, dans ce même volume.

29. GRATALOUP Christian, *Faut-il penser... , op. cit.*, p. 83.

L'introduction de chapitres consacrés aux civilisations extra-européennes pose également un problème de compétence dans la mesure où l'essentiel des formations offertes dans l'enseignement supérieur français ainsi que les questions des concours de recrutement (CAPES et agrégation) sont presque exclusivement centrées sur l'Occident³⁰. À l'évidence, les enseignants manquent de la documentation et de la formation nécessaires pour mettre en œuvre correctement ces chapitres, placés le plus souvent en fin de programme³¹, et peinent à les enseigner. C'est pour cette raison que les producteurs des programmes ont périodiquement renoncé à ces ouvertures extra-européennes : ce fut le cas du doyen Dominique Borne, président du groupe technique disciplinaire de 1993 à 1998, qui retira des programmes l'étude de l'Inde et de la Chine, rétablie dans les programmes actuels en classe de sixième.

Enfin, l'organisation en quatre grandes périodes, découpées chacune en siècles, a manifestement des effets contraignants et mutilants sur la formalisation même des savoirs scolaires dans la mesure où elles tissent le canevas d'une histoire principalement politique, dans laquelle ne s'insèrent pas tous les objets historiques. Antoine Prost fait remarquer qu'il faut que les périodes déterminées aient du sens : « périodiser, c'est donc identifier des ruptures, prendre parti sur ce qui change, dater les changements et en donner une première définition³² ». À la suite de Marc Bloch et Lucien Febvre, il remarque que la pertinence d'une périodisation politique ne se retrouve pas nécessairement dans les champs économique ou religieux. Ce décalage s'observe emblématiquement dans le programme de première puisque la date à laquelle il commence – 1850 – ne correspond à aucune rupture véritable en histoire économique : la première révolution industrielle a débuté depuis longtemps (et n'est pas enseignée en classe de seconde), tandis que la deuxième n'est pas encore amorcée. Ainsi voit-on que ce programme s'appuie simplement sur des bornes globales sans chercher à les adapter à la question économique³³. Le découpage chronologique détient toujours une part d'arbitraire et peut se révéler inadapté à certains objets d'étude.

30. DARD Jérôme, *Histoire des questions d'histoire à l'agrégation depuis 1949*, mémoire de maîtrise d'histoire, université Paris 1, 1998.

31. LEGRIS Patricia, « La difficile insertion des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire », aggiornamento.hypotheses.org (consulté le 10 décembre 2013).

32. PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 115.

33. PERRIN Cédric, « De l'histoire économique dans la réforme du lycée », *aggiornamento hist-geo*, 2011, [en ligne], <http://aggiornamento.hypotheses.org/582> (consulté le 10 décembre 2013).

Conclusion

L'inculcation de la périodisation passe par l'étude des quatre périodes canoniques, dans l'ordre chronologique, en primaire et dans le secondaire. Dès le cycle 2 (CP-CE1), les enfants sont familiarisés avec une progression du temps organisée en quatre temps : Antiquité, Moyen Âge, époque moderne et époque contemporaine. La volonté de faire étudier aux élèves l'ensemble de ces périodes conduit de plus en plus au deuil du *continuum* chronologique, qui a de toute façon toujours été illusoire. L'approche par moments historiques, qui figure explicitement dans les programmes de 1995, entérine cette évolution. Désormais, les programmes s'organisent autour de moments historiques saillants. L'introduction de la discontinuité n'enraie cependant pas « l'empire de la continuité³⁴ ». Beaucoup de professeurs veulent tout dire et ce désir d'exhaustivité les conduit le plus souvent à une course effrénée contre le temps. Par ailleurs, la chronologie reste pour eux une véritable « coutume didactique » et l'on en voit beaucoup qui tentent de limiter à toute force blancs et trous³⁵ : tout comme les périodes, l'approche diachronique est fortement ancrée dans les représentations de la discipline. Il s'ensuit que la mise en œuvre des programmes reste lourde et que cela limite les possibilités de faire comprendre aux élèves que les périodisations sont des constructions, des opérations de mise en ordre³⁶. Pour ceux-ci, les quatre périodes prennent par conséquent « des allures d'évidence³⁷ » sur lesquelles on ne s'interroge pas. Au demeurant, tous les programmes à visée thématique et bousculant donc la chronologie et le respect de l'ordre des périodes, ont suscité de violentes polémiques³⁸ : cela fut le cas des programmes de sixième et cinquième de 1977, dits programmes Haby, mais également de ceux du cycle terminal du lycée de 2011. Une telle résistance contre des programmes thématiques illustre la force des routines pédagogiques et de l'identité professionnelle.

34. GARCIA Patrick, « Histoire enseignée : la tradition bousculée », *Espaces-Temps*, 82-83, 2003, p. 110-119.

35. LAUTIER Nicole, *Enseigner...*, *op.cit.*, p. 101.

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

37. LAUTIER Nicole, *Enseigner...*, *op.cit.*, p. 97.

38. LEGRIS Patricia, « L'élaboration des programmes d'histoire en France depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@politique*, 11, « L'enseignement scolaire de l'histoire dans la France des XIX^e et XX^e siècles. Fondements » (PONCELET Yves et WIRTH Laurent [dir.]) septembre 2013, [en ligne], <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=21&rub=dossier&item=197> (consulté le 16 décembre 2013).