

L'imaginaire périodisateur : une compétence en construction ?

Yannick MEVEL

Résumé

L'expression « imaginaire périodisateur » a un double intérêt. Elle porte, d'une part, la critique de la périodisation canonique issue d'un « imaginaire » d'historiens du XIX^e siècle, fixée, réifiée dans l'institution universitaire et dans l'organisation traditionnelle des programmes scolaires. Elle suggère, d'autre part, un projet didactique : envisager la périodisation non comme un acquis du travail des historiens mais comme un processus de construction-reconstruction qui mobilise l'esprit critique et la créativité. Comment dès lors enseigner la périodisation ? Comment transmettre aux élèves une agilité dans la manipulation du temps historique qui leur permette d'exercer un regard critique sur le passé et sur les usages du passé ? Est-il possible d'établir une progression de ces apprentissages tout au long de la scolarité ? En envisageant la périodisation comme une compétence, cet article décrit et analyse quelques exemples de séquences d'apprentissage, de l'école maternelle au lycée. Appuyées sur une relecture des prescriptions des programmes en vigueur, ces propositions explorent la diversité des chemins possibles dans l'apprentissage d'une compétence.

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

Abstract

The expression "imaginaire périodisateur", in which the imaginary is the agent of periodization, is interesting for two reasons. It reveals, on the one hand, the criticism of the canonical periodization resulting from the imaginary of nineteenth-century historians, established, even reified, in institutions of higher education and in traditional syllabi. On the other hand, it suggests a didactic approach – considering periodization as a process of construction-reconstruction involving critical thinking and creativity rather than an achievement reached through historians' work. How, then, should periodization be taught? How can students be taught to use historical time deftly enough to think critically about the past and the way it is used? Is it possible to plan the development of these skills throughout the curriculum? This article will consider periodization to be a skill and will describe and analyze its use in teaching from primary school to high school. Its proposals will be based on a re-analysis of the current curricula and will explore multiple ways to acquire skills.

Keywords: periodization, history (studies and teaching), pedagogy, France.

Ma classe de seconde travaille sur la Renaissance à Florence. Au détour d'une étude de document, j'évoque Savonarole¹. À la fin de l'heure, Gauthier reste : « Monsieur, j'ai pas compris, vous avez dit que Savonarole est un homme du Moyen Âge, mais le Moyen Âge était fini en 1453,

1. Jérôme Savonarole (1452-1498).

il doit y avoir une erreur. » Je le félicite pour sa connaissance de la chronologie. Mais que lui dire ? Gauthier est un bon élève. Et il est dérouteré par un minuscule paradoxe chronologique ! Il y cherche l'erreur plutôt que le problème. Son rapport au savoir historique l'empêche de concevoir le caractère construit et relatif de la périodisation canonique. Comment ne pas voir là l'effet d'un apprentissage fixiste de la périodisation, que dénonçait Henri Moniot dans un article fondateur :

à peine est-elle énoncée et acceptée, la périodisation passe dans les synthèses, les cours, les manuels, les conversations, les programmes... Elle devient pensée morte, référence, institution, case naturelle. Si l'on a encore envie, alors, de parler d'imaginaire, c'est dans un tout autre sens : celui de l'illusion mentale qui nous fait « voir la cohorte » de nos ancêtres passer d'un lieu temporel qui serait l'Antiquité à un autre qui serait le Moyen Âge, habités chacun à leur tour, et qui nous ferait passer de-là ensuite avec eux à la Renaissance²...

Les Gauthier sont rares. Pour la plupart des élèves, le problème s'exprime de façon plus diffuse. Nicole Lautier a relevé les propos suivants, tenus par des enseignants de troisième : « Dès que je sors du cadre de la leçon du jour, j'en vois qui décrochent. » ; « Les allers et retours entre le XIX^e et le XX^e, ils n'aiment pas ça ; ça demande une agilité d'esprit³. », etc. Tout est là. Cette agilité d'esprit, attendrons-nous qu'elle surgisse au hasard des circonstances et du « mûrissement » des élèves ou ferons-nous de son émergence une finalité de l'apprentissage de l'histoire ? Et si l'on envisageait la périodisation comme une compétence disciplinaire au sens où l'entend Bernard Rey : « parler de compétences c'est parler d'actes qui ont une finalité, une fonctionnalité dans un champ d'activité⁴ » ? La notion de compétence pose aux didacticiens et aux enseignants autant de problèmes qu'elle permet d'en résoudre. Je l'emploie ici pour en explorer la pertinence dans le cadre de l'apprentissage de l'histoire scolaire sur la longue durée de l'ensemble de la scolarité obligatoire et de ses prolongements immédiats.

Cet article présentera une série de situations d'apprentissage, du primaire au lycée, qui suggèrent quelques étapes possibles dans l'appropriation d'une compétence de périodisation par les élèves.

2. MONIOT Henri, « L'imaginaire périodisateur », dans GIORDAN André, MARTINAND Jean-Louis et SOUCHON Christian (dir.), *Sciences, techniques et imaginaire. De la fiction à l'invention, de l'invention à la fiction*, Paris, université Paris 7, 1990, p. 55-60.

3. LAUTIER Nicole, « L'histoire enseignée : entre représentations et pratiques », *Revue française de pédagogie*, 106, 1994, p. 67-77.

4. Transcription du débat public organisé par le Groupe français d'éducation nouvelle d'Eure-et-Loir, animé par Bernard Rey à l'IUFM de Chartres le samedi 12 décembre 2009, et intitulé « Apprendre... à l'épreuve des compétences ».

Quelle prescription ?

L'exploration des textes officiels tourne court : les mots « périodisation » et « périodiser » n'apparaissent ni dans le programme du premier degré ni dans celui du collège, ni dans le « socle commun de connaissances et de compétences » (SCCC). Il faut ouvrir le programme de terminale L et ES de 2011 pour lire parmi les capacités visées : « I - Maîtriser des repères chronologiques et spatiaux 1) Identifier et localiser, nommer et périodiser les continuités et ruptures chronologiques ». Le mot « période » apparaît, lui, dans tous les propos liminaires de présentation des programmes.

Une inflexion s'opère entre, d'une part, les programmes de l'école et du collège, où les périodes font office de « repères » dans le *continuum* chronologique, de points d'appui pour la mémorisation des faits et constituent une donnée dont la construction n'est pas interrogée, et d'autre part les programmes du lycée où les périodes sont associées à des sujets qui appellent une périodisation spécifiquement construite par les historiens (voire par l'enseignant) à laquelle les élèves sont invités à donner du sens.

La composition, épreuve reine du baccalauréat, a longtemps été l'aboutissement de cet apprentissage. Nicole Lautier cite les conseils d'un manuel de première.

Comment présenter une composition d'histoire : après avoir dégagé la problématique du sujet, il s'agit de trouver le découpage le plus propre à rendre compte de l'évolution du problème central. Pour cela, il faut, dans le cas où la période chronologique est longue, découvrir les dates-charnières où se produit un fait majeur qui fait subir au problème un infléchissement significatif [...], composer le plan autour de deux ou trois grandes périodes⁵.

Tout se passe comme si la périodisation était une compétence attendue à la fin des études secondaires et évaluée au baccalauréat. Son acquisition progressive s'opérerait en trois paliers : il s'agirait d'abord de faire apprendre la périodisation canonique, puis de donner aux élèves les moyens de comprendre cette périodisation, enfin de les initier au découpage du temps⁶.

Mais pourquoi s'en tenir à une lecture linéaire de cette progression, de la mémorisation à la conceptualisation ? Tant du point de vue de l'épistémologie de l'histoire et des savoirs scolaires que de celui des pratiques dans les classes, didacticiens et enseignants inventent au quotidien

5. LAUTIER Nicole, « L'histoire enseignée... », art. cité (il s'agit du manuel dirigé par Serge BERSTEIN et Pierre MILZA, *Histoire Première*, Paris, Hatier, 1977).

6. J'utilise le conditionnel pour souligner le fait qu'il s'agit de ma lecture et de mon interprétation des textes.

des situations d'apprentissage où les trois paliers s'enchevêtrent, où c'est parfois le palier le plus complexe qui permet d'accéder au plus simple.

Dans le premier degré : exercer l'agilité dans la manipulation du temps

À l'école maternelle, on apprend à se repérer dans le temps. Rituels, jeux avec sablier, clepsydres, calendriers, comparaisons de durées (en musique, activités physiques...) reposent sur la mise en mots des situations vécues et visent l'intériorisation de la durée et de la mesure du temps. Ce travail ne prépare pas mécaniquement les enfants à l'exercice de la périodisation historique, mais il participe de l'acquisition d'une agilité dans la manipulation du temps. Les progrès ne sont ni homogènes ni linéaires :

La capacité à se situer dans une perspective temporelle ne s'acquiert pas une fois pour toutes, après avoir franchi toutes les étapes permettant la maîtrise d'un schème du temps. Il s'agit d'une compétence, ni définitive, ni généralisable à toutes les situations. Les élèves doivent donc s'entraîner à faire fonctionner des opérations sur les durées, le retour en arrière, la projection sur le futur, la simultanéité⁷.

Au cycle 2, dans une perspective très piagétienne, l'apprentissage du temps est centré sur la transition du temps individuel au temps social, plus conceptualisé. Nombreux sont les exercices qui s'appuient sur le récit pour jouer de l'association entre l'un et l'autre, la périodisation des récits de vie personnelle ou familiale (généalogie), celle de récits de fiction issus d'albums de jeunesse servant de repère pour la construction d'une périodisation du XX^e siècle⁸. Par ailleurs, le fait marquant dans les classes est l'apparition quasi généralisée de cet obscur objet de l'histoire scolaire qu'est la frise chronologique, qui permet de figurer d'un même élan les événements et périodes de la vie individuelle et de la vie sociale.

Au cycle 3, les contenus des programmes sont rangés selon les périodes canoniques dont la connaissance devient explicitement un objectif. La programmation des apprentissages va de soi (CE2 : pré-histoire, Antiquité ; CM1 : Moyen Âge, Temps modernes ; CM2 : Révolution, XIX^e siècle, XX^e siècle). Au mur, tout autour de la classe, s'impose une frise chronologique complétée toute l'année par des images

7. LAUTIER Nicole, « L'histoire enseignée... », art. cité.

8. Mes étudiants ont, par exemple, utilisé les albums suivants : INNOCENTI Roberto et LEWIS Patrick, *La maison*, Paris, Gallimard, 2010 ; POMMAUX Yvan, *Avant la télé*, Paris, École des Loisirs 2011 ; et CANTIN Marc et Isabel, *Léo et la drôle de machine*, Paris, Hachette Éducation, 2013.

et des textes, de sorte qu'en début d'année, les élèves ont sous les yeux les noms des périodes, avant que l'histoire ne commence. Charlemagne, la guerre de Cent Ans, Jeanne d'Arc, les châteaux forts, les cathédrales et les tournois trouveront leur place naturelle sous le nom de la période et dans la tête des élèves. Le défi consiste à permettre aux élèves de donner du sens à ces étiquettes. Certains enseignants prennent le temps, en début, en cours ou en fin de cycle, de faire réfléchir les élèves au contenu des périodes, par exemple à partir de jeux consistant à classer des images et de questions systématiques comme : « Pourquoi Lascaux-Lucy-biface vont-ils ensemble dans la catégorie "Préhistoire" ? » ; « Qu'est-ce qui est différent entre Antiquité (où nous plaçons le Colisée + Jules César + une tablette mésopotamienne) et Moyen Âge (où nous plaçons un château fort + Jeanne d'Arc + un chevalier croisé) ? D'autres s'appuient sur la lecture d'un album de voyage dans le temps⁹. Cela facilite l'appropriation par les élèves de représentations communes des périodes.

Ces démarches comportent cependant le risque de fixer définitivement dans les esprits « des périodes toutes étiquetées et toutes emballées sous cellophane¹⁰ », selon la formule provocatrice d'André Ségal. Il convient donc, dès les premiers pas, de dénaturer la périodisation. Ne serait-ce que parce qu'elle est la première période historique à laquelle les élèves sont confrontés à l'école, la préhistoire pose particulièrement problème. Henri Moniot dénonce dans son apprentissage une dérive possible de l'imaginaire périodisateur.

la mise sur une même ligne d'histoires qui sont plutôt coulissantes l'une dans l'autre, et les passages complaisants de relais. Le Proconsul, Lucie, les facteurs de galets aménagés, les décorateurs de Lascaux, les premières sociétés agricoles, quand ce ne sont pas les Bochimans... sont enfilés les uns après les autres comme les moments d'un même récit, les acteurs du même théâtre, les états successifs d'un même objet historique¹¹.

Quatre étudiantes¹² ont affronté la question lors d'un stage effectué en classe de CE2 en s'appuyant sur un album pour enfant, *Cromignon*¹³. Le personnage éponyme utilise un os comme outil, laisse une empreinte de sa main sur un rocher, participe à la chasse au mammouth qu'il dessine

9. On peut utiliser par exemple LANGEN Annette et DROOP Constanza, *Félix voyage dans le temps. Nouvelles lettres de mon lapin*, New York, Paris, Londres, La Colonie des griffons, 1995.

10. SEGAL André, « Périodisation et didactique : le "moyen âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans DUMOULIN Olivier et VALÉRY Raphaël (dir.), *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, Éditions de l'EHESS, Histoire au présent, 1991, p. 105-114.

11. MONIOT Henri, « L'imaginaire périodisateur », art. cité, p. 58.

12. Clémence Bérubé, Aurélie Prignot, Pauline Prignot, Flavie Verdin.

13. GAY Michel, *Cromignon*, Paris, École des loisirs, 1999.

sur la paroi de la grotte... L'album construit une unité de lieu et de temps tandis qu'un second album du même auteur, *Croquetite*¹⁴, permet d'introduire le *continuum* et la rupture chronologique de la révolution néolithique. Les élèves sont invités à comparer le contenu de ces récits produits à la charnière des XX^e et XXI^e siècles avec les traces qui ont permis leur élaboration, ce à partir d'un dossier de photographies d'objets archéologiques datés et situés. Les questions qu'ils apprennent à poser sont alors : « Ce que nous raconte tel ou tel épisode de l'histoire de *Cromignon* ou de *Croquetite*, comment le savons-nous ? » ; « Où et quand cela a-t-il pu se produire "pour de vrai" ? » Ce travail doit leur permettre de constater que les traces du passé préhistorique présentent des discontinuités spatiales et temporelles, et ainsi d'accéder à une première déconstruction du récit et de la périodisation.

Les propositions de mises en œuvre alternatives du programme visant à la fois à faire apprendre la périodisation canonique et à faire percevoir aux élèves la relativité des découpages sont nombreuses. Radicalement, certains réorganisent le programme en parcourant chaque trimestre l'ensemble des périodes suivant un choix thématique, ce qui permet à la fois de mettre en évidence les continuités (la vie quotidienne, l'organisation de la société et le pouvoir, la religion, l'art, etc.) et d'observer les différences de rythme du changement historique selon les thèmes. À titre d'exemple, Florence Kerbiquet propose une programmation qui s'organise autour de quelques catégories et concepts (dont il ne s'agit pas ici de discuter la pertinence) dont l'appropriation est le véritable objectif des apprentissages : héritage, organisation sociale, progrès, personnage historique, pouvoir, religion, économie (document 1).

Dans la perspective de la mise en œuvre d'une compétence périodisatrice, la construction d'une agilité dans la manipulation du temps est l'objectif central que je suggère d'assigner à l'école élémentaire. Des exercices, essentiellement centrés sur des pratiques orales – l'écoute, la lecture, le débat – associées à l'examen de transpositions graphiques, doivent permettre d'inscrire l'appropriation des périodes canoniques dans une attitude dynamique. C'est, pour ainsi dire, en déléguant aux élèves, une part de l'imaginaire périodisateur que l'on peut espérer que leur conception du temps de l'histoire des sociétés se construira à l'écart des rigidités qui gênent Gauthier et ses camarades.

14. GAY Michel, *Croquetite*, Paris, École des loisirs, 2006.

	Héritage	Société, pouvoir	Progrès, évolution	Personnage	Religion
CE2	Les grottes ornées (Lascaux – 17 000, Cosquer, Chauvet, Niaux, AltaMira...)	L'organisation des groupes humains autour du feu (- 300 000 ans)		L'homme de Tautavel (- 450 000 ans)	
CM1		Les premières traces de vie sur Terre et les déplacements de populations (à partir de l'Afrique) Les évolutions de l' <i>Homo</i>	Différenciations entre le Paléolithique et le Néolithique		
CM2		Représentations graphiques des temps préhistoriques	Le « croissant fertile » Agriculture, écriture des premières civilisations du Moyen-Orient		Les mégalithes

Document 1 – Un exemple d'organisation thématique de l'étude de la préhistoire au cycle 3

(Source : KERBIQUET Florence, CHAPELET-GUIRRIEC Magali et FRIQUET Pierrick, dossier d'animation de la circonscription de Brest-Nord, 2012)

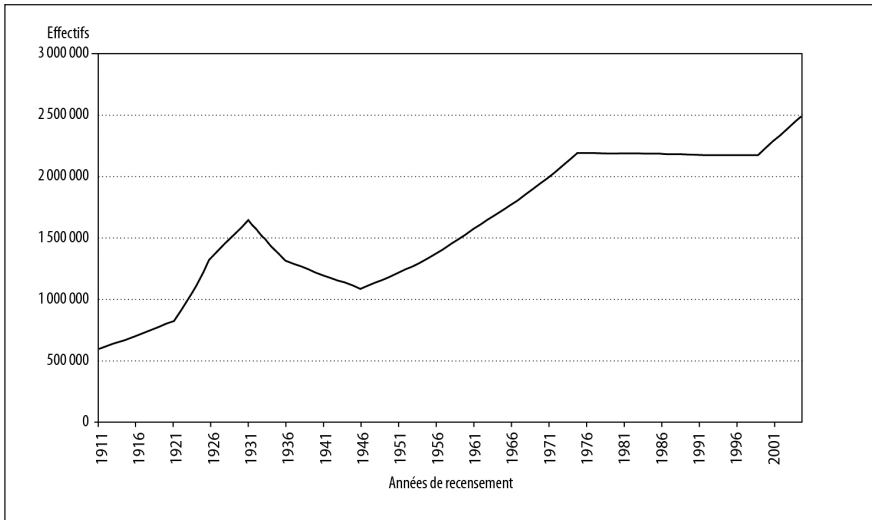
Au collège : construire les périodes

Au collège, il n'est plus seulement question de s'approprier des périodisations et de les manipuler : il s'agit d'en produire. Ce travail s'appuie davantage sur l'écrit et la confrontation critique au document. D'une certaine façon il s'agit d'engager les élèves dans une démarche proche de celle des historiens au travail :

L'activité de périodisation est autrement plus dynamique que la mémorisation de la chronologie. Ordonner des séries de faits, choisir les césures, hiérarchiser la valeur consentie à tel événement par rapport à un autre, au politique ou à l'économique, exprimer l'essentiel d'une série par un titre : voilà bien des exercices passionnants de la pensée historique, ceux qui affinent la nuance, la complexité et le jugement critique par excellence et convoquent par la même occasion la multiplicité des temps¹⁵.

En troisième, l'histoire d'un siècle d'immigration masculine en France constitue une bonne occasion de faire varier et de comparer les découpages du temps. Un premier découpage peut être engagé à partir de l'observation d'une courbe figurant l'évolution des flux migratoires au fil du XX^e siècle (document 2) :

15. POMIAN Krzysztof, *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984.



Document 2 – Un siècle d’immigration masculine en France.

(Source : d’après Michaël ORAND, « Combien d’immigrés en France ? », *La Revue du Projet*, 17, 2012, [en ligne], <http://projet.pcf.fr/23976>[consulté le 23 mai 2014])

Il suffit de demander aux élèves : « Découpez la courbe au moyen de traits verticaux, autant que vous le pensez nécessaire. » puis de leur faire décrire et expliquer leurs choix de découpage, en commençant par ceux qui ont choisi de distinguer deux périodes puis en donnant la parole successivement à ceux qui en ont retenu trois, quatre, cinq... Cela conduit la classe à observer les infléchissements de la courbe puis à donner un premier titre à chacune des périodes mises au jour (par exemple : « 1920-1930, forte croissance de la population immigrée »). L’exercice suivant consiste à superposer/comparer la courbe de l’évolution de l’immigration avec celle de l’évolution démographique du pays. Ce travail, mené sous la conduite de l’enseignant, montre comment la superposition des périodisations peut être interprétée (concordantes ou discordantes, liées ou non par un rapport de causalité, etc.), de nouveaux titres peuvent être alors donnés aux périodes (par exemple : « 1920-1930, l’immigration, une compensation des pertes démographique de la Grande Guerre »). Ensuite, l’enseignant demande aux élèves d’effectuer le même travail avec un deuxième thème, puis avec un troisième (telle l’évolution de l’emploi salarié, de la croissance économique, de la xénophobie, des politiques migratoires, etc.) en faisant à chaque fois évoluer les titres et parfois même les découpages en fonction du thème étudié.

Les adeptes du travail de groupe peuvent mettre plusieurs équipes d’élèves simultanément au travail sur des thèmes différents. Signalons

que ce même chapitre peut être l'occasion de faire fabriquer également des « périodisations subjectives » à partir de l'étude de récits de vie d'immigrants dans le siècle, appuyée par exemple sur les ressources de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Chaque récit de vie se déploie dans une chronologie singulière ; leur comparaison dégage des principes communs de périodisation : la vie avant le projet d'immigration, la période du projet, le départ et le trajet, l'arrivée, le temps de l'entre-deux, le temps de l'enracinement, etc.

Au collège aussi, le découpage du temps s'appuie très souvent sur la fabrication de frises chronologiques. La frise chronologique est un objet didactique singulier : presque totalement absente des ouvrages d'histoire savante et des pratiques universitaires, elle est omniprésente dans les manuels, dans les cahiers des collégiens et dans les travaux d'évaluation (y compris au brevet des collèges). Sa critique a été menée par de nombreux auteurs qui lui reprochent sa linéarité. Le fait qu'elle fixe des continuités et des ruptures, son orientation parfois téléologique, le caractère simplement technique de sa réalisation-recopiage, la complexité de sa lecture, provoquent la méfiance, voire le rejet. Alice Cardoso suggère de recourir de préférence à des « frises superposées, permettant d'approcher l'intelligibilité des emboîtements de temporalités¹⁶ ».

Il est cependant possible d'aller plus loin encore en faisant varier les temporalités sur un même objet historique, ainsi que le montre l'exemple d'un travail sur Alexandre le Grand, mené en classe de sixième. Une même consigne au départ : « En vous servant des documents, établissez la chronologie du sujet suivant : Comment Alexandre est-il devenu "le Grand" ? Vous produirez une frise chronologique qui doit comprendre trois parties. Chaque partie expliquera ce qui se passe pendant une période. » Les élèves sont répartis en deux fois trois groupes qui disposent chacun d'un fragment du dossier documentaire. Les documents des groupes A donnent des informations sur la vie d'Alexandre de sa naissance à sa mort (courte durée), les documents des groupes B sur la moyenne durée (de la constitution du royaume macédonien aux royaumes hellénistiques), les documents des groupes C sur la longue durée (intégrant la « légende d'Alexandre » jusqu'au XXI^e siècle). La première étape du travail consiste à relever dans les documents tous les éléments datés qui ont un lien avec Alexandre le Grand et à les classer chronologiquement. Ce qui pose un problème qui introduit d'emblée

16. CARDOSO Alice, « Des frises pour apprendre la chronologie », *Cahiers Pédagogiques*, 471, « Apprendre l'histoire », 2009, p. 42. Sur l'intérêt et les difficultés de la représentation du temps à l'heure du numérique, voir l'article de Cécile Armand, dans ce même volume.

les élèves à la complexité de la périodisation pour de jeunes enfants : faut-il prendre en compte la date de production du document (I^{er} siècle avant J.-C. pour Diodore de Sicile par exemple) ou la date de référence, celle des faits rapportés (325 avant J.-C. pour l'accession au trône) ? Ce problème, très difficile pour des élèves de sixième, ne peut être résolu que par tâtonnement en examinant les résultats produits par chaque mode de classement. Les élèves des groupes C y sont confrontés plus que les autres, d'autant que l'enseignant est amené à leur signaler que la diffusion au XXI^e siècle du film d'Oliver Stone *Alexandre le Grand* (réalisé en 2004) doit être placée sur la frise ! Vient la seconde étape : elle consiste à « regrouper les dates en trois ensembles et à donner un nom à chaque ensemble ». Choix difficile également pour les élèves puisqu'il s'agit de déterminer ce qui fait rupture, changement (c'est le travail sur le récit) et en même temps ce qui caractérise une période par un jeu de ressemblances/différences (c'est le travail sur la description). La troisième étape (travail par paires d'élèves), enfin, consiste à réaliser une frise chronologique : un axe divisé en trois où l'on place les bornes et les noms que l'on donne aux périodes. Cela peut ensuite faire l'objet d'un travail de transcodage, à savoir le passage de la frise au texte-récit organisé en trois paragraphes. En fonction des différences d'agilité des élèves dans la manipulation du temps, ce dispositif didactique permet une différenciation dans la composition des groupes : les plus habiles dans les groupes C, les moins habiles dans les groupes A.

Au collège, les occasions sont nombreuses de travailler la périodisation, comme lors de l'apprentissage et de la restitution des repères chronologiques dans la perspective du brevet des collèges. La question « Pourquoi cette date est-elle importante ? » pousse à justifier selon les cas l'une ou l'autre des deux dimensions de la périodisation historique : l'événement est une borne (1492 marque l'entrée dans la modernité) ou il caractérise une période (1881-1882, Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire).

Ainsi, à travers les deux propositions de séquence décrites dans cette partie, je suggère qu'en matière de périodisation, le travail au collège soit centré sur un double apprentissage : découper le temps en variant les découpages selon les thèmes, manipuler les découpages dans des temporalités différentes. De tels objectifs contribueraient à développer une créativité périodisatrice que l'on peut considérer comme l'une des conditions de l'émergence d'une attitude critique à l'égard des périodisations héritées. À la fin de la scolarité obligatoire, un rapport dynamique au temps historique serait ainsi construit.

Au lycée : problématiser les périodisations

Au lycée, le travail sur la périodisation poursuit celui de l'école et du collège : sur des thèmes proches, les exercices présentés pour le collège peuvent être adaptés. La périodisation peut désormais être associée explicitement à la problématisation¹⁷.

Voici un exemple de travail que j'ai réalisé en classe de première ES et qui engage les élèves dans le même mouvement d'élaboration progressive d'une problématique et d'une périodisation¹⁸. On part de l'événement suivant : « 30 janvier 1933, Adolf Hitler est nommé chancelier » ; et d'une question : « De quel problème historique cet événement est-il porteur ? » Les élèves répondent : « Comment est-il arrivé là ? Pourquoi les Allemands l'ont-ils choisi ? Était-ce évitable ? Quelles seront les conséquences de cet événement ? Le problème c'est qu'il va en profiter pour devenir dictateur... », etc. À ce moment du travail il faut éviter de choisir entre ces propositions. Toutes sont notées et j'annonce qu'on y répondra ultérieurement.

Je répartis alors entre les élèves un dossier documentaire d'une trentaine de documents évoquant l'ensemble des dimensions du sujet, à raison de deux ou trois documents par élève, de sorte que chaque document soit entre les mains de deux élèves. Chacun mène à la maison un premier travail de lecture et d'analyse guidé par quatre questions : « Quelle est la période dont traite ce document ? » ; « Quelles en sont la provenance et la période de production ? » ; « Quelles sont les informations principales sur l'histoire allemande qu'il fournit ? » ; « Pouvez-vous repérer le point de vue du ou des auteurs ? » En classe, au fil de la séquence, les élèves seront sollicités pour répondre à ces questions, en mobilisant au moment qui leur paraîtra opportun, les informations qu'ils auront ainsi recueillies.

La deuxième phase du travail commence par la question : « Pourquoi est-il intéressant d'étudier cet événement ? ». Aussitôt les élèves procèdent à l'énumération de ses conséquences : cet événement est important parce qu'il est porteur de la suite, la Seconde Guerre mondiale et la Shoah. Je demande alors : « Comment passe-t-on de cette accession d'Hitler au pouvoir en Allemagne à cette double catastrophe mondiale ? ». D'autres doigts se lèvent (au besoin je les sollicite) qui permettent d'identifier

17. MEVEL Yannick et TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Paris, Publibook, 2013, p. 97-122.

18. Adaptation d'un dispositif présenté dans MEVEL Yannick, « Valmy, autopsie d'un événement historique », *Cahiers Pédagogiques*, 471, « Apprendre l'histoire », 2009, p. 15-17.

une série de processus qui caractérisent la période : suppression des institutions républicaines et des libertés publiques en Allemagne, répression des oppositions, persécutions antisémites, remise en cause de l'ordre européen... jusqu'au moment où je pose la question : « Sommes-nous certains que cela a commencé le 30 janvier 1933 ? » ; et d'autres élèves d'avancer alors des arguments pour dire que cet événement est l'aboutissement d'évolutions engagées dans le passé. Mais alors, continué-je, « comment expliquer l'accession d'Hitler au pouvoir en Allemagne ? ». Les réponses des élèves m'amènent à évoquer les deux traumatismes qu'ont été la défaite militaire et le traité de Versailles d'une part, et l'échec de la révolution spartakiste d'autre part. Puis, je propose aux élèves de trouver la question qui suit. Pas facile. Mais après un retour sur les questions déjà posées, l'un d'eux demande : « Comment passe-t-on de ce double traumatisme à l'accession d'Hitler au pouvoir ? ». Et nous repérons une série de processus qui caractérisent la période : échec de la coalition de la gauche et du centre sous la république de Weimar, refus du Parti communiste de participer au pouvoir, crise économique et sociale, succès de la propagande et des intimidations hitlériennes, frayeur de la droite traditionnelle, soutien des milieux industriels et d'affaires à Hitler, etc.

C'est le moment de faire le point en figurant cette périodisation sur un fragment de frise chronologique organisé en un avant et un après 30 janvier 1933. À ce stade, on peut caractériser la période 1918-1945 comme la période contemporaine du nazisme, non seulement parce qu'elle recouvre le temps de la vie publique d'Adolf Hitler, mais aussi parce qu'en réalisant ce travail, nous avons ordonné les événements de l'histoire allemande autour du nazisme de part et d'autre de la date de 1933.

Il faut ensuite élargir la perspective en se demandant si le point de départ est bien celui de la défaite de 1918. Quelques documents permettent à nouveau aux élèves de constater qu'il existerait dans l'histoire allemande des racines plus profondes pour expliquer l'émergence et le succès du nazisme : est-ce dans la construction de l'État-nation allemand au XIX^e siècle qu'il faut chercher les causes profondes de ce succès, que la conjoncture de 1918-1919 a ensuite rendu possible ? Cela nous conduit à ajouter à notre frise chronologique un XIX^e siècle que l'on fait commencer avec les guerres de la Révolution française. Plus loin encore, le texte d'un historien affirme que c'est dans un long Moyen Âge qu'aurait émergé en Europe centrale et dans les pays germaniques un antisémitisme européen, terreau et source d'inspiration du nazisme. C'est aussi dans cette période médiévale que le nazisme a puisé l'idée de *Reich*. Rajouterons-nous à notre frise chronologique ce Moyen Âge qu'il faudrait

faire commencer, par exemple, au traité de Verdun ? Et dans le même élan de rétrodiction, un document montre comment la propagande nazie a situé un mythe des origines dans une Antiquité imaginaire où serait née la pureté germanique. De nouvelles questions jaillissent : ajouterons-nous encore un morceau à la gauche de la frise chronologique ? Faut-il plutôt incorporer ces « racines » dans les années 1930, au moment où les nazis se les attribuaient ? Les choix sont significatifs. Il s'agit bien de distinguer ce qui pourrait être considéré comme un facteur contribuant à expliquer la montée du nazisme (à placer à gauche dans ce cas) et ce qui relèverait d'un discours nazi visant à récupérer le passé (à placer alors dans les années trente). Il est possible, à ce stade, de faire observer que nous venons de faire un tri sélectif des éléments de l'histoire allemande censés expliquer l'émergence du nazisme, et que ce choix dépend du point de vue des sources que nous avons mobilisées.

C'est le moment de se tourner vers l'autre partie de la frise chronologique, c'est-à-dire de s'intéresser aux événements qui suivent la défaite nazie de 1945. Même principe : en s'appuyant sur quelques documents, on constate qu'après 1945 l'histoire allemande est marquée par le rejet du nazisme (procès de Nuremberg, dénazification), le démantèlement de l'État allemand et les tentatives symétriques de construction d'une autre Allemagne fondée sur l'idéal démocratique (démocratie « libérale »/démocratie « populaire ») pendant la guerre froide. Cette nouvelle période s'achève en 1989. Je qualifie ce moment durant lequel l'histoire allemande s'organise toujours autour de la catastrophe du nazisme, de « sortie de guerre » ou de « sortie du nazisme ». À vrai dire, je me suis arrêté là, pour le travail de périodisation. Mais il serait possible et intéressant de prolonger l'étude jusqu'à l'histoire immédiate pour envisager le rapport de l'Allemagne d'aujourd'hui au passé nazi.

La fin de la séquence reprend la question initiale : « Finalement, de quel problème historique cet événement est-il porteur ? ». Certains reviennent à la question « Peut-on dire que l'arrivée d'Hitler au pouvoir est un événement important ? » ; pour d'autres, le problème est : « Quelles sont les causes et les conséquences de l'arrivée d'Hitler au pouvoir ? » ; pour un autre élève encore, « Le problème c'est de savoir si c'est Hitler qui est coupable ou bien les Allemands » ; pour un autre : « Est-ce que le nazisme, c'est toute l'histoire de l'Allemagne ? » ; et pour un dernier : « Le problème c'est comment un tout petit événement peut avoir une telle importance. » Nous dressons la liste des propositions dans laquelle chacun pourra choisir le sujet du prochain devoir à rédiger à partir de ses notes, ce qui me permet de tenir compte des fortes différences existant

entre les élèves de la classe du point de vue de l'appréhension des problématiques, de la perception du travail en histoire, du rapport à la périodisation et, disons-le, des compétences épistémologiques.

Ajoutons qu'il est possible, en première et en terminale, de multiplier les exercices de manipulation des périodisations à partir de nombreux thèmes, en jouant des problématiques et des points de vue sur le passé. Par exemple, si la guerre froide dure de 1917 à 1989, ce n'est évidemment pas la même chose que si elle commence en 1947 : dans le premier cas la problématique est celle de l'affrontement entre démocratie et totalitarisme, dans le second celle de l'affrontement entre deux superpuissances issues de la Seconde Guerre mondiale¹⁹. On peut faire l'exercice inverse : fournir plusieurs problématiques et demander aux élèves de faire varier la périodisation. Ainsi celle-ci change selon que l'on considère les conflits mondiaux du premier XX^e siècle comme un tout – guerre civile européenne – ou comme deux conflits de natures différentes – choc des nations/défense de l'humanité contre la barbarie.

Conclusion

Imaginons, pour conclure, un élève qui aurait suivi de la maternelle au lycée le parcours que je viens de présenter. La progression de son apprentissage de la périodisation n'aurait pas été strictement linéaire (du simple au complexe) : dans le premier degré, il aurait appris à manipuler le temps et assimilé la périodisation canonique de l'histoire des sociétés ; au collège, il aurait été amené à construire des périodisations, à les manipuler dans des temporalités différentes ; au lycée (général, technologique, aussi bien que professionnel), il aurait associé périodisation et problématisation, périodisation et point de vue sur l'histoire.

À chaque cycle, les problèmes posés engagent les élèves dans une double exigence : celle de l'acquisition des périodes héritées et celle de la construction de périodisations adaptées aux récits historiques qu'ils étudient. J'ai assez nettement insisté dans cet article sur la seconde exigence. Pour autant, il n'est pas question de renoncer à l'apprentissage des périodisations héritées ou des concepts qui les ont forgées (ainsi du concept de révolution²⁰). Ces connaissances, parce qu'elles participent d'une culture partagée, restent nécessaires, mais il importe de les soumettre

19. Sur cet important problème qui mêle définition et périodisation, voir l'article de Pierre Grosser, dans ce même volume.

20. DELEPLACE Marc et NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire-géographie*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 2005.

en même temps à une approche critique, en mettant en évidence les modalités de leur construction et parfois de leur enracinement.

C'est en observant ces deux exigences que l'on peut considérer le développement de « l'imaginaire périodisateur » comme une compétence centrale de l'apprentissage scolaire de l'histoire, loin des oppositions stériles et artificielles entre « savoirs » et « savoir faire ». Définir la périodisation comme une compétence à construire à travers l'enseignement de l'histoire, c'est concevoir celui-ci comme visant tout à la fois l'acquisition d'une culture commune et le développement de l'esprit critique. Car c'est bien, au final, de ce choix didactique qu'il s'agit : engager les élèves dans des processus de rationalisation du savoir par des procédés de mise à distance présents aussi bien dans le dispositif complexe destiné à des élèves de lycée²¹ que dans les jeux de découpage du temps vécu en maternelle. Tous contribuent au développement des modes de pensée que Charles Heimberg considère comme « le noyau dur du questionnement spécifique de l'histoire sur les sociétés humaines... la comparaison, la périodisation et la critique de ses usages publics²² ».

21. CARIOU Didier, « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée », *Le cartable de Clio*, 6, 2006, p. 174-184.

22. HEIMBERG Charles, « Comparaison, périodisation, échelles, pluralité : une grammaire de la transmission d'une histoire de tous », Université de Genève, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/edhice/textesenligne/textesedhice/heimberg_bologna.pdf (consulté le 1^{er} mai 2014).