

Périodisation et pratiques historiennes

(Article paru dans *Le Cartable de Clío* 2/2002, pp. 28-38)

Chez les historiens

En 1978, Krzysztof Pomian posait clairement la problématique historique de la périodisation dans ce qui est devenu une des vulgates majeures de l'historiographie contemporaine. Voici l'essentiel de cette grammaire expliquée dans l'article «Périodisation» de *La Nouvelle Histoire* :

«Même quand elle était acceptée par la quasi-unanimité des historiens, la division de l'histoire européenne en Antiquité, Moyen Âge et Époque moderne soulevait des interrogations et focalisait des controverses. Elles portaient sur les signes qui marquent la fin d'une période et l'avènement d'une nouvelle : en quoi consistent-ils ? Et sont-ils à chercher dans le domaine de la religion, celui des arts et des lettres, celui des mœurs, celui de la politique ou de l'économie ? Elles portaient sur les dates plantées, telles des bornes, entre les périodes différentes. Et encore sur le sens même de la périodisation : correspond-elle à des ruptures de continuité, qui se sont réellement produites dans l'histoire, ou n'est-elle qu'un artifice commode pour mieux présenter les faits ? (...) Les historiens s'intéressent aujourd'hui non pas aux périodes, mais aux structures. Pour les mettre en évidence, ils étudient ce qui se répète, ce qui se maintient pendant des siècles, en ne changeant que d'une manière extrêmement lente. (...)»

On trouve dans l'histoire deux types de changement et deux types de points singuliers qu'on peut utiliser pour introduire une périodisation. Les uns scandent les changements réversibles. Ils correspondent aux renversements de la conjoncture et se situent à l'intérieur d'une même structure. Les autres correspondent aux changements irréversibles qui transforment une structure en une autre. C'est à ces derniers qu'on donne habituellement le nom de "révolutions". Les débuts et les fins de différentes structures ne coïncident pas les uns avec les autres. Ainsi, l'Ancien Régime démographique commence et se termine en France à des dates différentes de l'Ancien Régime politique. Pour chaque époque, nous avons affaire à une "coexistence d'asynchronisme" (...). D'où éclatement du concept de période historique tel qu'il était entendu traditionnellement. (...) c'est ainsi que toute une nouvelle problématique apparaît au centre de laquelle se trouvent deux questions ; celle de rapports entre les différentes structures, dans la synchronie, et celle de rapports entre les différentes conjonctures ou "révolutions", dans la diachronie. Il s'agit, d'une part, d'identifier les facteurs qui imposent aux courbes des conjonctures leurs configurations caractéristiques (oscillations fortes ou faibles, stagnation, croissance). Il s'agit, d'autre part, de comprendre l'impact que peuvent avoir les changements irréversibles d'une structure données sur les autres (...).»¹

La problématique synchronisme/asynchronisme est donc désormais au cœur de la discipline histoire, comme branche scientifique. La question est de savoir si elle peut être transposée dans la discipline enseignée.

Faut-il continuer à réciter le temps en fonction d'une périodisation héritée ou faut-il l'appréhender en fonction de la grammaire élaborée par la nouvelle histoire, avec un outil de pensée plutôt qu'avec un principe organisateur inculqué, mémorisé, restitué... transmis immuablement de génération en génération, c'est-à-dire sous une forme de hiérarchie (quelque chose de sacré auquel on ne doit pas toucher). Car finalement, les langues ou la mathématique sont bien enseignées en fonction de grammaires qu'on ne demande plus aux élèves de réciter et d'appliquer machinalement.

Toujours est-il qu'un décalage temporel peut intervenir entre divers phénomènes se déroulant dans l'espace, ce que l'historien allemand Reinhart Koselleck désigne par «contemporanéité du non-contemporain» :

«Depuis que la triade Antiquité, Moyen âge et Temps modernes découpe la succession chronologique, nous avons succombé à un schéma mythique qui, en sous-main, continue à découper l'ensemble de notre champ d'action scientifique. Il est manifeste que ce schéma ne fournit directement aucun cadre pour le rapport entre la durée et l'événement. Nous devons plutôt apprendre à découvrir la contemporanéité du non-contemporain dans l'histoire, car

¹ POMIAN Krzysztof, «Périodisation», in : *La Nouvelle Histoire* (LE GOFF Jacques, dir.), Paris CEPL «Les encyclopédies du savoir» 1978, pp. 455-457.

finalement chacun de nous peut constater que nous avons encore des contemporains qui vivent à l'âge de la pierre.»²

Un décalage peut même s'observer au sein d'un même espace, en particulier dans la sphère de l'histoire économique, comme le remarque François Furet :

«Les exemples sont innombrables et certains soulèvent des problèmes désormais classiques de l'histoire européenne : la question (...) des croissances comparées de la France et de l'Angleterre au XVIII^e siècle (...) ou le contraste, dans la France du XVII^e siècle, entre le Beauvaisis misérable (...) et la Provence relativement plus heureuse (...). L'histoire économique sérielle débouche sur l'analyse de conjonctures différentielles ou simplement décalées dans l'espace (...).»

Voilà pourquoi **les périodisations globales traditionnelles**, héritage du XIX^e siècle, doivent être dépassées, en ce sens qu'elles **postulent une évolution concomitante d'éléments disparates d'un même ensemble à l'intérieur d'une même période.**

Coincidence ne signifie donc pas nécessairement contemporanéité. Le passage à la modernité, considéré par l'école historique de Labrousse comme un phénomène global, a été reconsidéré par les historiens des années 1970 sur le mode de la non-simultanéité : les choses (les contraintes matérielles) et les mots (les idées) peuvent ne pas coïncider. C'est ainsi que le discours malthusien sur le nombre d'enfants par famille peut agir à un moment et à un endroit où les conditions matérielles (l'hygiène et le taux de mortalité infantile, la conjoncture économique...) ne sont guère favorables à une limitation des naissances.

Si des phénomènes peuvent donc coexister dans le temps sans être pour autant en phase avec l'avancée d'une civilisation de référence, il faut alors les placer sur un plan thématique plutôt que chronologique, afin de les considérer dans leur temporalité propre, dans leur «temps intrinsèque», selon l'expression de Krzysztof Pomian. **Appréhender les phénomènes dans leur temporalité propre, telle est l'ambition de la nouvelle histoire qui cherche à déjouer le piège de la continuité linéaire.** Selon l'historien de l'Antiquité Henri-Irénée Marrou,

«L'histoire ne doit pas se limiter à ce défilé monotone de devenirs enchaînés en série, se succédant d'étape en étape le long du temps inexorable»³

Toute perspective linéaire fait courir le risque de produire un effet d'enchaînement et donc d'installer le fameux rapport de cause à effet : post hoc, ergo propter hoc ! L'avant explique l'après, le provoque inéluctablement. Tout s'enchaîne irrémédiablement : la prise de la Bastille provoque la Révolution qui provoque la fuite du roi qui provoque la République, l'Empire, la Restauration... Il n'y a plus qu'à envoyer les élèves "rechercher" les causes à la page 36 du manuel pour leur en réclamer une restitution fidèle à l'examen !

Dans les classes

Nicole Lautier a montré dans *Enseigner l'histoire au lycée*,⁴ que les réflexions des historiens sur le temps ne rencontre guère d'écho auprès des professeurs : **il y a fossé entre monde de la recherche et celui de l'enseignement.**

La "posture" dominante chez les enseignants du secondaire est justement cette pensée "généalogique", cette vision linéaire où l'avant explique l'après. Les professeurs adoptent traditionnellement un cheminement causes-événement-conséquences, souvent formalisé par un plan de cours rédigé en terme de contenus faisant défiler un récit vrai continu : «la suite des choses jusqu'à nous», préconisaient déjà les plans d'études rationnels établis par les jésuites pour leur collèges de l'âge classique. On fait semblant de ne pas connaître la suite afin de passer pour celui qui laisse ses élèves aller la découvrir dans le manuel (les enseignants d'histoire peuvent être par ailleurs, comme les historiens, d'excellents prophètes du passé). Une autre démarche, plus rare, consiste au contraire à ne pas cacher qu'on connaît la suite : on cultive alors une problématique de "reconstruction rétrospective" en partant d'une situation donnée afin de l'expliquer à partir de faits antérieurs.

2 Cité in : CARBONNEL Charles-Olivier ; WALCH Jean, *Les sciences historiques de l'Antiquité à nos jours*, Paris Larousse 1994, p. 438 (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 101).

3 MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris Seuil 1948 (rééd. 1981), p. 323 (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 106).

4 LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris Armand Colin-Masson 1997 -chapitres 1, 2, 5- (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 112-115).

Quant on questionne **les professeurs** sur les raisons qui les incitent à ne pas intégrer dans leur enseignement les avancées de la recherche sur les temporalités historiques, ils **n'ont de cesse d'invoquer les contraintes**, voire les tyrannies, **qui grèvent leur pratique** au premier rang desquelles revient toujours, pour le secondaire inférieur, l'injonction d'instructions officielles de traiter les programmes entièrement de A à Z, ce qui «introduit d'emblée le tropisme de la causalité linéaire» reconnaît Nicole Lautier.⁵ "Faire le programme" équivaut donc à parcourir le temps du début à la fin de la période prescrite, entièrement : «cette année, je suis en avance (en retard), j'ai déjà fait la Révolution française (par encore fait la Révolution française)", clament les professeurs soucieux de leur avancée dans une programmation conçue en terme de contenus défilant chronologiquement sous les yeux de leurs élèves. Sauter la Monarchie de Juillet constituerait un manquement grave au respect d'une programmation poussant les enseignants à dérouler une suite positive et aux élèves à en attester la connaissance par récitation des éléments essentiels à un examen sanctionnant les fautes de chronologie.

Certes, pour le secondaire supérieur, en France comme dans maints plans d'études romands, les derniers commentaires fustigent la pratique de la linéarité systématique en préconisant d'introduire la discontinuité dans l'enseignement.

Autre tyrannie : les représentations des élèves. Comme il ont apparemment du mal à se situer dans le temps, la démarche linéaire s'impose à l'évidence comme la seule capable de rendre l'histoire intelligible. Pour les professeurs,

«La linéarité convient mieux à leurs capacités que des jeux plus subtils avec le temps : rétroaction, aller et retour, décomposition des diverses temporalités».

L'analyse des représentations du temps chez les adolescents vient conforter l'argumentation des enseignants. En effet, la vision linéaire, cumulative et essentiellement progressiste –en un mot finaliste– de l'histoire reste, dans les classes, dominante. L'enchaînement causal classique exerce sur elles une fascination à laquelle répond la commodité de la vision pour l'enseignant, au point de constituer un schème fort résistant : une force de l'habitude matinée d'inconscience du phénomène hérité, de l'habitus. **Dans ce système vulgarisé de l'histoire, les bornes temporelles se réduisent aux événements significatifs modelés par l'action des grands hommes qui influent leur cours : guerres, révolutions, innovations technologiques, essentiellement.** Ainsi, "postures" institutionnelle, enseignante et adolescente se confortent mutuellement, précise Nicole Lautier, en montrant toutefois que ces postures restent sous-tendues par une vision globale : l'acquisition d'un héritage –la visée "patrimoniale" de l'apprentissage de l'histoire– et l'éducation à la citoyenneté –la visée éco-sociale–.

Le décalage entre l'état de la recherche savante sur les temporalités historiques et la pratique du temps en classe ne découle pas exclusivement de la routine ou de l'ignorance des professeurs. Il résulte aussi de l'impact d'une «représentation socialement partagée par les contemporains»⁶ sur la façon dont l'histoire agence le temps, conclut Nicole Lautier.

La question reste donc ouverte : faut-il placer les adolescents du secondaires sur les périodisations dites subtiles, structurales ? Si oui, comment : en parallèle ou en exclusion ? Examinons tout d'abord la périodisation conventionnelle qui constitue l'armature des programmes et des apprentissages classiques.

La périodisation conventionnelle⁷

Genèse des «quatre vieilles»

La subdivision des temps historique telle que l'a conçue l'Occident est appelée "canonique" lorsqu'elle prend la forme classique dite des "quatre vieilles" dont l'entrée dans l'historiographie s'est faite aux époques suivantes :

1. **Antiquité :** XVI^e siècle (formulation latine antérieure)
2. **Moyen Âge :** première moitié du XVII^e siècle
3. **Temps modernes :** XVI^e siècle (formulation latine antérieure)
4. **Époque contemporaine :** seconde moitié du XIX^e siècle

Mais ces dénominations ne deviennent d'usage courant qu'au XVIII^e siècle, avec aussi la

5 Ibid., p. 102 (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 114).

6 Ibid. (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 115).

7 Essentiellement d'après : LEDUC Jean, «découper le temps», in : *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures.* Paris Seuil «Points. Inédit Histoire» 1999, pp. 91-133.

5. Préhistoire : années 1830

Quant à la dénomination de Préhistoire, qui n'est pas rattachée aux sections d'histoire de l'université, c'est-à-dire conventionnellement le temps de la société sans écriture, elle date des années 1830, ce qui met le commencement de l'histoire proprement dite à la fin du quatrième millénaire avant J.-C., en Mésopotamie et en Égypte. Il reste pourtant très difficile de déterminer à partir de quel moment un code de communication transcrit sur un support matériel constitue réellement une "écriture". Par ailleurs, on sait que de nombreuses sociétés que l'archéologie atteste avoir rempli les critères de la "révolution néolithique" n'ont pas laissés de sources écrites propres (les Celtes...).

Quant à la limite de ces périodes canoniques, le débat reste ouvert :

5. **Antiquité** : fin à la mort de Constantin (337), de Théodose (395), à la déposition de Romulus Augustule (476)... plus tard ?

6. **Moyen Âge** : fin en général entre 1453 et 1492. La Renaissance forme souvent une période à part, entre MA et Tm. Ainsi également, en France, pour la Révolution et l'Empire, entre Tm et Éc.

Cette périodisation canonique est en usage dans les pays de l'Europe occidentale, outre la France, en particulier en Allemagne, en Italie ou en Espagne. Dans les pays anglo-saxons, ce n'est que tout récemment que *contemporary* s'est détaché de *modern*. Alors qu'en Chine populaire, l'époque moderne commençait en 1840 (guerre de l'opium) et l'époque contemporaine en 1919 (République), en ex-URSS, c'était évidemment 1917 qui marquait le passage de l'époque moderne à l'époque contemporaine, comme 1789 le fait encore en France et dans les pays d'Europe occidentale.

Ce cadre occidental rigide reste la règle à l'Université. Ainsi, en France, 85% des postes offerts au recrutement en 1998 et 1999 s'inscrivent sagement dans les quatre grandes périodes.

L'invention de "Moyen Âge" et "Temps modernes"

Les vieilles périodologies

Jusque vers 1500, les historiens occidentaux opéraient une double *distinctio temporum*. Ils découpaient le temps de deux façons, essentiellement.

1. Système des six âges bibliques (en fonction des étapes du Salut).

Les historiens repéraient les périodes qu'avait traversées l'humanité depuis l'origine, à la Création, jusqu'à l'achèvement des temps, à l'Apocalypse. Si la durée des six âges pouvait varier d'un auteur à l'autre, au terme d'âpres calculs, il y avait consensus sur l'ordre de succession, immuable :

- Adam
- David
- Noé
- La Captivité à Babylone
- Abraham
- L'Incarnation du Christ, sixième et dernier âge de l'histoire dont le terme n'est connu que de Dieu seul, précédant le septième âge, celui de la Paix.

2. Système périodologique des quatre empires (en fonction de leur succession providentielle).

Ici, l'Histoire est rythmée par la domination successive des

- Babyloniens
- Macédoniens
- Perses
- Romains, dont l'empire apparu à l'époque du Christ s'est prolongé par l'empire romain-germanique, considéré comme le dernier de l'histoire humaine.

Réalisés par les Pères de l'Église dans les premiers temps du christianisme et reconduits par les intellectuels du Haut Moyen Âge, les deux systèmes amalgament en une seule période, la dernière, les siècles écoulés depuis le Christ et l'empereur Auguste.⁸ En fait, la périodisation selon le système des quatre empires s'est moins bien maintenue, pour des raisons idéologiques, les empires qui en constituent les âges ne représentant pas forcément une bonne référence pour des monarchies issues de royaumes barbares constitués contre l'héritage antique. En revanche, la périodisation conçue en fonction des six âges bibliques s'est maintenue très tard. Elle était encore très répandue dans l'opinion au tournant du XX^e siècle. Le tableau de la page suivante en présente une version élaborée au milieu du XVII^e siècle par un des plus éminents spécialistes de la périodologie sacrée.

8 COLLARD Franck, «Les découpages périodologiques dans l'historiographie française autour de 1500», in: *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au présent, Paris Histoire au présent 1991, pp. 81-82.

*La nouvelle périodologie ternaire de la Renaissance*⁹

Et si l'adhésion aux deux systèmes périodologiques dominants était devenue machinale, comme une référence quasi universelle en Occident, au début du XVI^e siècle, en France, certains cercles humanistes avancés commencent à s'en détacher : ils ne s'y réfèrent plus explicitement, signe d'une mutation amorcée au XIV^e siècle dans l'Italie de la Renaissance.

Dans une lettre fictive à Tite-Live, le héros des lettres antiques, le poète toscan **Pétrarque** (1304-1374) déplore la déchéance dans laquelle sont tombées les institutions et la culture depuis la chute de l'Empire romain, la langue latine ayant été défigurée par la scolastique, à un point qu'elle est devenue méconnaissable. De Boèce, au début du VI^e siècle au temps où vit Pétrarque, **au XIV^e siècle, une véritable nuit culturelle s'est abattue sur l'éclat de la littérature antique** ! Pétrarque, bientôt suivi par les historiens et les juristes, circonscrit une période sombre pour mieux marquer et orienter les efforts d'une "**Renaissance**" (*Rinascità*).

On inaugure ainsi un découpage extrêmement dépréciatif pour cet "âge médian" (*medium aevum*)... que les romantiques anglais du début du XIX^e reprendront en *mediaeval* (1827)¹⁰... pour mieux l'exalter ! C'est donc l'Italie humaniste qui invente la notion d'un temps intermédiaire – "**Moyen Âge**" – correspondant à une ère de "ténèbres" succédant à une perfection et débouchant sur une Renaissance. Mais en France, la désignation d'un retour aux canons artistiques de l'Antiquité n'a été désigné par le terme "Renaissance" qu'au début du XIX^e s. (1828, *poètes de la renaissance* ; 1829, *artistes de la Renaissance*), avant que le mot ne désigne la période qui commence au XIV^e s. pour l'Italie, au XVI^e s. pour le reste de l'Europe.

Ce découpage ternaire et cyclique du temps (perfection / ténèbres / retour de la perfection) est d'utilisation courante dans les milieux humanistes italiens du XV^e siècle qui l'étendent au domaine politique en plaçant la chute de l'empire romain à l'articulation de ce nouveau système périodologique. Par ailleurs, l'âge des ténèbres est parfois réduit à la période de la scolastique (1200-1460), ce qui sauve du mépris la renaissance carolingienne à laquelle on attribue encore la fondation de l'Université, et sans réduire la continuité monarchique à un millénaire maudit. Scolairement, le Moyen âge correspond aujourd'hui à l'époque qui va de la chute de l'Empire romain à la prise de Constantinople en 1453. L'adjectif "**moyenâgeux**" (1863) avait d'abord le sens de «qui aime le Moyen Âge», le romantisme ayant mis à la mode l'époque de la chevalerie. Vers 1865, le sens didactique actuel de «qui se rapporte au Moyen Âge» est attesté, avec souvent une connotation péjorative de «vétuste, rétrograde».¹¹

Désormais, le temps est donc bien découpé en fonction d'une réaction, d'un retour sur le passé opéré par la renaissance des valeurs antiques, modernité interrompue par une longue ère de ténèbres.

9 D'après : COLLARD Franck, *op. cit.*, pp. 84-86.

10 REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris Dictionnaires Le Robert 1992.

11 Ibid.

Périodisation et programmation de l'histoire enseignée dans les années 1990 (secondaire)

Dans l'enseignement secondaire, les programmes reflètent cette fidélité au modèle des «cinq grandes vieilles», certes avec plus de libertés et une forte centration sur le contemporain, les «coupes» thématiques sur la très longue durée ayant été de surcroît supprimées depuis 1985 suite au tollé des contempteurs des nouveaux programmes :

| | Premier cycle (collège) | | | | Second cycle (lycée) | | |
|----------------------|-------------------------|----|----|----|----------------------|----------|-----------|
| | 6e | 5e | 4e | 3e | Seconde | Première | Terminale |
| Préhistoire | | | | | | | |
| Antiquité | | | | | | | |
| Moyen Âge | | | | | | | |
| Temps modernes | | | | | | | |
| Époque contemporaine | | | | | | | |

La programmation traditionnelle était donc la suivante (en Suisse, avant la réforme dite de la «nouvelle maturité») :

PROGRAMMATION ET MANUELS EN 1995 / 1997

FRANCE / SUISSE (CANTON DE FRIBOURG, PARTIE FRANCOPHONE)

Secondaire I

| FRANCE/ Collège 1995 | | | FRIBOURG/ Cycle d'orientation 1995 | | |
|------------------------|----------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------|-----------------------|
| Degré/âge | Classe | Programmes (manuels) | Programmes (manuels) | Classe | Âge/degré |
| 6 ^e /11 ans | 6 ^e | <i>Initiation/ thèmes</i> | – | – | – |
| 7 ^e /12 ans | 5 ^e | <i>Initiation/ thèmes</i> | <i>Préhistoire – An 1000</i> | 1 ^{ère} | 12 ans/7 ^e |
| 8 ^e /13 ans | 4 ^e | <i>Préhistoire – Moyen Âge</i> | <i>An 1000 – 1789/1815</i> | 2 ^e | 13 ans/8 ^e |
| 9 ^e /14 ans | 3 ^e | <i>Temps modernes – à nos jours</i> | <i>Époque contemporaine</i> | 3 ^e | 14 ans/9 ^e |

Secondaire II

| FRANCE/ Lycée 1995 | | | FRIBOURG/ Gymnase (Collège) «NM» 1997 | | |
|-------------------------|-----------|---|--|------------------|------------------------|
| Degré/âge | Classe | Programmes (manuels) | Programmes (manuels) | Classe | Âge/degré |
| 10 ^e /15 ans | Seconde | <i>Ancien Régime – XIX^e Siècle</i> | <i>De fin Moyen âge à fin Révolution française</i> | 1 ^{ère} | 15 ans/10 ^e |
| 11 ^e /16 ans | Première | <i>~1900 – 1945</i> | <i>De Indépendance américaine 1914</i> | 2 ^e | 16 ans/11 ^e |
| 12 ^e /17 ans | Terminale | <i>1945 – à nos jours</i> | <i>De 1914 à 1945</i> | 3 ^e | 17 ans/12 ^e |
| – | – | – | <i>De 1945 à nos jours</i> | 4 ^e | 18 ans/13 ^e |

Les programmes de la nouvelle maturité ont, depuis, accentué la centration sur le contemporain propre au modèle français, reléguant l'Antiquité, le Moyen-Âge au rayon de périodes exotiques et la Préhistoire de celles qui n'appartiennent pas à l'histoire, périodes bonnes pour les enfants, en fonction du principe que les «grands» élèves de la maturité doivent être confrontés aux «questions de réflexion» sur notre temps. Ainsi, hormis l'étude de thèmes dans la longue durée laissée à l'appréciation du professeur, tout ce qui sert à la compréhension des ruptures essentielles de la modernité dans le temps long et en asynchronie est évacué d'une «réflexion» qui n'a plus d'historienne que l'intention.