Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire

Micheline Johnson

Volume 28, numéro 4, mars 1975

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/303392ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/303392ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut d'histoire de l'Amérique française

ISSN

0035-2357 (imprimé)

1492-1383 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Johnson, M. (1975). Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire.
Revue d'histoire de l'Amérique française, 28(4), 483-516.
<https://doi.org/10.7202/303392ar>

LE CONCEPT DE TEMPS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

MICHELINE JOHNSON
Département d'histoire
Université de Sherbrooke

L'étude de l'histoire ne se conçoit pas sans référence à l'acquisition de concepts de base, si l'on veut qu'elle soit autre chose que l'accumulation stérile de connaissances. Historiens et didacticiens s'accordent à dire que les deux concepts les plus spécifiquement liés à l'apprentissage de l'histoire sont les concepts de temps et d'espace. Le concept de temps concerne plus directement l'histoire et nous voulons en explorer les implications théoriques et didactiques dans le présent article.

Au départ, il convient de bien préciser les termes de cette question. Or, justement, le temps est une entité qu'il est "impossible de définir avec précision"¹. Le temps est pourtant une réalité quotidienne à laquelle on se réfère sans cesse. Mais, comme l'écrivent les éditeurs de l'album de LIFE, *L'homme et le temps*: "Le mot temps répond à deux notions différentes et interdépendantes. Il signifie *intervalle* ou *durée*; il veut dire *époque* ou *localisation* dans le temps. (...) L'intervalle et l'époque s'expriment dans le même système d'unités (heures-minutes-secondes) mais répondent à des concepts différents."² De plus, psychologues, physiciens et philosophes ne s'entendent pas sur le contenu de cette abstraction scientifique qu'est le temps. "Bien que ces savants puissent consacrer des livres à l'étude du temps, aucun d'eux n'est capable d'élaborer une acception à la fois satisfaisante pour les autres et pour lui-même."³

Ces distinctions nous donnent déjà une idée des difficultés que soulève l'étude du concept de temps. Or, il y aurait grand intérêt à préciser également si le **temps historique** se réfère au temps des psychologues, au temps des physiciens ou au temps des philosophes, ou s'il représente quelque chose de différent. Un petit ouvrage paru il y a près de vingt ans pourra peut-être nous aider à mieux cerner la question. Dans son

¹ Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de *Life*, *L'homme et le temps*, Collection "LIFE: le monde des sciences", 9.

² *Ibid.*, 9-10.

³ *Ibid.*, 9.

étude intitulée *Le Temps*⁴, Jean Pucelle distingue quatre types de problèmes qui sont liés à la notion de temps. D'abord, le temps est l'objet d'une expérience: c'est le **temps vécu** qui est d'ailleurs saisi à différents niveaux: biologique, psychologique et social. Ensuite le temps est réceptacle, i.e. ce plasma où les phénomènes se succèdent: c'est le **temps conçu**, considéré comme réalité abstraite quantitative. D'autre part, le temps se réfère également à l'aventure humaine considérée dans son déroulement et son épaisseur: c'est le **temps historique** qui interroge l'événement et ses traces pour en déterminer, si possible, la causalité, la signification et la place exacte dans la succession des âges. Enfin, le temps se réfère à toutes les interrogations de nature philosophique que l'homme pose face à sa contingence et à son devenir: c'est le **temps spirituel** autour duquel se greffent tous les efforts de l'homme pour proposer une explication rationnelle à son existence. On a reconnu ici, grosso modo, le temps des psychologues (le **temps vécu**), le temps des physiciens (le **temps conçu**) et le temps des philosophes (le **temps spirituel**). Le **temps historique** apparaît donc comme une réalité distincte des trois autres bien que pouvant y être intimement liée au niveau de l'appréhension intellectuelle.

Quoi qu'il en soit, ces distinctions semblent très éclairantes et nous permettront d'interroger, d'une manière plus pertinente, les différents spécialistes qui ont étudié le concept du temps. Nous saurons alors de quelle manière il convient d'utiliser leurs conclusions quand il s'agit de réfléchir sur le concept de temps dans l'étude de l'histoire. Dans une première partie, nous interrogerons plus particulièrement les spécialistes de la psychologie génétique, parce que c'est sur leurs travaux que l'on se base très souvent, pour tenter de situer l'acquisition de la notion de **temps historique** dans le processus global du développement intellectuel. Par la suite, nous examinerons plus rapidement, tous les autres spécialistes qui se sont intéressés au concept du temps, quel que soit le point de vue envisagé. Dans une seconde partie, nous tenterons de définir théoriquement et didactiquement le concept de **temps historique**, à la lumière des observations qui auront été faites dans la partie précédente. Après avoir décomposé le concept de **temps historique** en six aspects distincts, il nous sera alors possible de préciser la signification pédagogique de chacun de ces aspects.

Ce n'est certes pas la première fois qu'un enseignant se penche sur la question. Aussi notre intention n'est-elle pas, ni d'apporter du nou-

⁴ Jean Pucelle, *Le Temps*, collection "Initiation philosophique", no 16 (Paris, P.U.F., 1967), 108 p.

veau, ni de rapporter une expérience, mais bien de tenter de faire le point sur le développement du concept de **temps historique** par rapport à une grande partie de ce qui s'est écrit sur la question.

— I —

Plusieurs chercheurs ont pensé qu'il fallait interroger la psychologie génétique pour obtenir les explications fondamentales concernant le développement et la maturation du concept de temps. La psychologie génétique, en effet, explique les structures intellectuelles d'un concept par leur genèse; elle détermine les étapes qui en préparent l'acquisition et par là-même, peut aider les enseignants à programmer l'acquisition progressive d'un concept donné par des activités correspondant à chaque étape.

Mais les ouvrages de psychologie génétique s'avèrent décevants. En effet, comme l'explique Olivier Reboul, "l'être adulte, stade final qui permet seul d'apprécier les étapes qui le préparent, n'est pas l'homme réel et réellement observé; c'est l'idéal du pur logicien et du parfait démocrate, idéal dont la plupart des hommes sont aussi éloignés que le sont les enfants."⁵ Cela est particulièrement net dans les ouvrages de Piaget où est exposé de la manière la plus scientifique, le développement des principales notions de base: notion de causalité, de nombre, de temps, d'espace, etc. Le grand psychologue suisse "en reste à un concept vague de la maturité. (...) Le concept de maturité n'est qu'une norme reçue du sens commun sans être mise en question; il n'a rien de scientifique. Tout se passe comme si la psychologie génétique, parvenue au terme de son enquête, s'avérait impuissante à rendre compte expérimentalement de ce concept d'adulte qui, pourtant, donne seul son sens à la genèse dont il est le critère et l'aboutissement"⁶.

Cette impuissance de la psychologie génétique à rendre compte, concrètement, du point d'arrivée des processus de développement qu'elle décrit peut expliquer, en partie, que les découvertes mêmes de cette discipline ne nous soient pas d'une grande utilité quand on veut les appliquer dans des situations concrètes. En ce qui concerne le concept de temps, il n'y a rien de plus frustrant, pour le professeur d'histoire désireux de chercher un fondement scientifique à son enseignement, que la lecture de l'ouvrage de Piaget: *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Certes, cette lecture est difficile, mais une fois cet

⁵ Olivier Reboul, "Devenir adulte", dans *Esprit* (mars 1974): 445.

⁶ *Ibid.*: 445.

ostacolo franchi, on est en droit de se demander si cette tâche ne nous sera jamais de quelque utilité. Parle-t-il de la même chose que nous ? C'est à voir. Et pourtant, on se réfère très souvent aux découvertes de la psychologie génétique⁷ pour affirmer péremptoirement que l'acquisition de la notion de temps se situe approximativement vers la douzième année, sans tenir compte du fait que ce concept de temps analysé par Piaget ou d'autres psychologues ne correspond pas *vraiment* à cette notion de temps à laquelle se réfèrent les spécialistes de la didactique de l'histoire. Peut-être pourrait-on se demander si on pose la bonne question aux bonnes personnes. En effet, il est aisé de comprendre que le temps étudié par les spécialistes de la psychologie génétique est celui du **temps conçu**.⁸ De fait, de nombreuses démonstrations de Piaget, par exemple, ne font que nous expliquer par quels processus l'enfant en arrive à conceptualiser le temps considéré comme mesure et à le mettre en relation, soit avec des espaces, soit avec des vitesses. La psychologie génétique, au fond, s'intéresse presque exclusivement au développement de ces habiletés intellectuelles. Par conséquent, ses conclusions sur le développement du concept de temps ne peuvent nous aider à mieux saisir le processus par lequel les enfants conceptualisent le **temps historique**.

Il semblerait même que l'un et l'autre mettent en branle des opérations intellectuelles de nature différente. Qu'est-ce à dire ? Piaget lui-même considère l'histoire comme une discipline qui n'a rien à voir avec le développement de l'intelligence comme telle. "En effet, dit le psychologue suisse, on ne réinvente pas le latin ni l'histoire et l'on ne saurait se livrer à des expériences sur la civilisation grecque... (...) Nous ne possédons pas, ou pas encore, de connaissances comparables (aux stades de formation des opérations logico-mathématiques) quant aux mécanismes constitutifs qui engendrent les structures linguistiques ou commandent la compréhension des faits historiques."⁹ Ailleurs, Piaget explique: "Nous passons beaucoup de temps à enseigner des choses qui n'ont pas à être enseignées. L'histoire par exemple. Nous devrions réduire les heures consacrées à rendre les gens dégoûtés de

⁷ Antonin Dupont, "Instrument de mesure — Le Temps d'apprendre l'histoire", dans *The Canadian Journal of History and Social Science*, vol. 6, no 3: 49.

⁸ "Piaget's experiment on the development of a concept of time have been mainly concerned with physical time." — R. N. Hallam, "Piaget and Thinking in History", dans *New Movements in the Study and Teaching of History* (London, Temple Smith 1970), 162-178. Voir également: Jean Piaget, "Time Perception in Children", dans *The Voices of Time* (New York, Braziller), 202-216.

⁹ Jean Piaget, *Où va l'éducation*, collection "Médiations" (Paris Denoël, 1972), 37.

l'histoire. Nous devrions concentrer nos efforts à leur donner le goût de lire de l'histoire, ce qui n'est pas la même chose du tout.”¹⁰

Nous pouvons ici avancer quelques hypothèses. D'abord, l'étude de la notion de temps, telle qu'elle est faite par Piaget dans ses ouvrages scientifiques, semble n'avoir aucun rapport avec le développement du concept de **temps historique**: ces travaux concernent le **temps conçu**. D'autre part, Piaget lui-même semble indiquer qu'il entre, dans l'étude de l'histoire, des éléments d'ordre affectif qui, dès lors, ne sauraient être analysés comme des concepts strictement intellectuels. Nous reprendrons cette idée plus loin. Enfin, il semble que si l'on veut à tout prix interroger la psychologie génétique pour mieux comprendre les mécanismes intellectuels liés à la compréhension de l'histoire, c'est vers la théorie plus globale du développement de l'intelligence qu'il faille se tourner.

C'est ce qu'a bien compris le psychologue anglais R.N. Hallam dans son étude intitulée: “An investigation into some aspects of the Historical thinking of Children and Adolescents”¹¹. Hallam, en effet, lie l'apprentissage de l'histoire au développement de l'esprit logique plutôt qu'au seul développement de la notion de temps. Les travaux de Hallam semblent démontrer que la compréhension de la “logique de l'histoire” se fait à un stade chronologique plus tardif que le développement de l'esprit logique et ses recherches le poussent à expérimenter les méthodes d'activité qui aideront l'élève à comprendre l'histoire, ce qui, en termes piagétiens, signifie qu'il faut l'aider “à construire des structures en structurant le réel”.¹² Hallam pose d'ailleurs la question: “Y a-t-il différents types d'intelligence selon que l'on s'intéresse à la pensée historique ou aux expérimentations de Piaget?”¹³

C'est en répondant par l'affirmative à cette question que D.G. Watts, dans son petit ouvrage *The Learning of History*¹⁴, met sérieusement en doute les théories de Piaget pour baser toute interprétation du développement de l'intelligence en général et lui oppose la théorie de McKellar¹⁵ qui distingue deux formes de raisonnement, associative et

¹⁰ Jean Piaget, “A Conversation with Jean Piaget”, dans *Psychology Today* (mai 1970): 30.

¹¹ Cité dans R. N. Hallam, *op. cit.*, 163 s.

¹² Jean Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, collection “Médiations” (Paris, Denoël, 1969), 47.

¹³ R. N. Hallam, *op. cit.*, 163.

¹⁴ D. G. Watts, *The Learning of History*, “Students Library of Education” (London, Routledge and Kegan Paul, 1972), 117 p. Voir chapitre 2: “Thinking and the Learning of History”, 16-40.

¹⁵ P. McKellar, *Imagination and Thinking* (1957), cité dans D. G. Watts, *op. cit.*, 23.

rationnelle, qui, au lieu de se succéder, se développent progressivement en agissant l'une sur l'autre. Aux dires de Watts, cette théorie du développement de la pensée a l'avantage de favoriser l'enseignement de l'histoire qui contribue, dès lors, au processus d'expansion de l'intelligence au lieu de poser, comme pré-requis à l'apprentissage de l'histoire, comme nous le suggèrent les piagétien, un stade "x" du développement mental.¹⁶ McKellar, comme l'indique Watts, fait davantage appel à l'imagination, à l'association, à la créativité, et utilise au maximum les effets positifs de l'affectivité sur l'apprentissage. Nous retrouvons donc de nouveau ici l'hypothèse, suggérée d'ailleurs par Piaget lui-même, selon laquelle l'histoire ne s'apprend pas uniquement par des opérations intellectuelles.

Au terme de cette première exploration nous n'en savons guère plus qu'au début quant à la nature du **temps historique**. Mais c'est déjà savoir beaucoup que de reconnaître que le **temps historique** n'est pas le temps des physiciens ou encore le **temps conçu** dont la psychologie génétique analyse la construction conceptuelle en regard du développement de l'intelligence.¹⁷

Mais il n'y a pas que la psychologie génétique qui s'intéresse au concept de temps. D'autres psychologues, les spécialistes de la perception, des philosophes, des historiens et des didacticiens se sont également penchés sur la question. Que nous apprennent-ils ? Relativement aux distinctions que nous avons établies dans l'introduction, précisons tout de suite qu'un grand nombre de ces spécialistes s'intéressent au **temps vécu**.

Le **temps vécu** nous aidera-t-il davantage à comprendre le **temps historique** ? Les auteurs du livre *L'homme et le Temps* abordent d'une manière pragmatique de nombreuses questions sur le **temps vécu** telles que : "Les rythmes remarquables de la vie", "Le sens de l'écoulement du temps", et "L'établissement de la ligne de départ d'un lointain passé".¹⁸ Mais à aucun moment ils ne précisent de quelle manière

¹⁶ D. G. Watts, *op. cit.*, 36-39.

¹⁷ On a un exemple frappant que c'est cette corrélation directe avec le temps vécu et le temps conçu qui intéresse les psychologues, dans les articles, ou plutôt les tableaux qui sont cités dans le second numéro de *Didactique-Géographie*, sur la notion de temps. Les observations de comportements qui sont mentionnés dans ces tableaux ne présentent pratiquement pas de matériel relié directement à la notion de *temps historique* : ils ne concernent que le temps conçu. Mieux, les références les plus spécifiquement historiques (Témoignages, enquêtes) n'ont rien à voir avec la notion de temps : ils se rapportent à la *méthode* historique ce qui est bien différent (Montréal, août 1972 : 29-34).

¹⁸ *Life* [album], *L'homme et le temps*, 32-41 ; 54-63 ; 122-131.

l'étude du **temps vécu** peut nous aider à comprendre la nature du **temps historique**.

En fait, c'est la psychologie perceptuelle qui s'intéresse, entre autres, plus directement au **temps vécu**, c'est-à-dire aux processus de son appréhension de l'individu. Que ce soit par l'étude des durées conscientes ou inconscientes¹⁹, que ce soit par l'évaluation des rythmes déterminés par chacun, que ce soit par l'examen des facteurs susceptibles de varier la conscience de la perception²⁰, que ce soit même par des expériences électrophysiologiques pour en découvrir les mécanismes²¹, le psychologue s'attache ici à évaluer l'expérience que chacun a de sa propre durée. Les études qui s'intéressent aux aspects perceptuels de la notion de temps sont innombrables, et il serait inutile d'en mentionner davantage. De toutes manières, ces ouvrages ne nous sont pas très utiles pour aider à comprendre la notion de **temps historique** parce que, justement, ils s'intéressent à un aspect bien déterminé de la notion de temps, celui du **temps vécu** par un individu. Notons toutefois que ces deux aspects du concept de temps ne sauraient être complètement indépendants. En effet, ces études nous aident à mieux situer l'expérience individuelle de l'homme soumis au temps, expérience sans laquelle la notion de **temps historique** ne saurait exister parce qu'elle semble en être le fondement indispensable, encore que cette corrélation n'ait jamais été scientifiquement démontrée.

Plusieurs spécialistes de l'enseignement de l'histoire ont écrit sur cette corrélation des remarques fort pertinentes. "Un enfant de sept ans, écrit J. Cressot, a vécu plus de la moitié de son âge dans l'inconscience. Il vit absorbé dans le présent ou tendu vers l'avenir, oublieux du passé le plus proche quand ce dernier n'a pas touché trop vivement sa sensibilité. Sa "myopie" en face du temps, son insertion à peine ébauchée dans les cadres sociaux, son ignorance des activités adultes, tout cela fait que pour lui, mois, années, siècles, n'ont qu'une ombre de réalité mentale et ne sont que des mots. (...) Quand j'étais enfant, on parlait autour de moi de "guerre de 70". Je la voyais vaguement dans

¹⁹ Jean Theau, *La conscience de la durée et le concept de temps* (Paris, Edouard Privat, 1969). Voir également: Philippe Malrieu, *Les origines de la Conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant* (Paris, P.U.F., 1953); et Paul Fraisse, *Psychologie du temps* (Paris, P.U.F., 1967).

²⁰ Eliane Amado Levy-Valensi, *Le Temps dans la vie psychologique* (Paris, Flammarion, 1965).

²¹ Josef Holubar, *The Sense of Time. An Electrophysiological Study of its Mechanism in Man* (Cambridge, M.I.T., 1969).

un insondable lointain.²² Je sais maintenant que ce lointain était tout proche: la distance qui sépare 1950 de 1939 ! Il a fallu que je vive plus d'un demi-siècle pour acquérir cette notion juste; mes parents la possédaient, eux qui avaient vécu, alors; mais *ils étaient impuissants à me la donner et moi à la recevoir.*"²³ La perception juste du **temps vécu** semble donc liée à l'âge et à la qualité de la conscience de chacun face aux événements de sa propre vie. Mais cette affirmation si évidente n'est pas aisée à démontrer, comme en fait foi une publication récente. *L'enfant devant l'histoire*, qui rapporte les expériences entreprises au laboratoire de psycho-pédagogie de l'Ecole Normale de Saint-Cloud, est un ouvrage qui se rapporte directement au sujet qui nous préoccupe. Il se divise en deux parties, chacune exposant les résultats d'une vaste enquête entreprise parmi les écoliers français du cours moyen de 1955 à 1957. La première partie analyse le degré de maturation de la conscience du temps chez l'enfant. Il s'agit de deux expériences qui vérifient la perception sans laquelle toute appréhension du **temps historique** semble illusoire, comme je le mentionnais plus haut. La première expérience vérifiait le sens de la durée et du recul dans le temps; la seconde expérience vérifiait le sens de la succession temporelle et de l'enchaînement des événements. L'enquête a montré "que le sens du temps [...] est beaucoup plus développé chez l'écolier de 10-11 ans que ne veulent bien le laisser croire les instructions officielles ou les rares psychologues qui se sont penchés sur le problème" ²⁴.

La seconde partie analyse la compréhension de l'histoire par l'enfant au moyen de quatre questionnaires: compréhension du vocabulaire historique, compréhension des graphiques (lignes du temps), compréhension des raisons et du sens des événements, compréhension de l'ordre temporel. Cette section de l'enquête a également démontré que les écoliers étaient plus développés que nous le laissions entendre les spécialistes sur la question.

Toutefois, à notre connaissance, cet ouvrage est *le seul* qui fasse une distinction formelle entre le **temps vécu** et le **temps historique**. A ce titre, il me semble donc le plus immédiatement utile. Malheureusement la filiation entre les deux perceptions n'est qu'effleurée parce que les

²² Rappelons ici le film, *Hitler connais pas*, tourné par Bertrand Blier en France à la fin des années 50, avec un groupe d'adolescents.

²³ J. Cressot, "L'histoire et la psychologie de l'enfant", dans *L'enseignement de l'histoire*, "Cahiers de Pédagogie moderne" (Paris, Bourrellier, 1957), 14.

²⁴ J. Henriot et autres, *L'enfant devant l'histoire*, Laboratoire de psycho-pédagogie de l'Ecole Normale de Saint-Cloud (sans date), 209.

auteurs prétendent qu'il est "sinon impossible, du moins très difficile, d'établir une correspondance, terme à terme, entre les deux séries d'expériences".²⁵ Ils se contentent de poser des questions sur les difficultés que suppose la corrélation entre le **temps vécu** et le **temps historique**. Leurs conclusions laissent entendre que les "ressorts essentiels de la compréhension ne sont ni la mémoire ni le sens de la durée, mais l'imagination et l'intelligence, et qu'elle n'est pas en fonction du degré de maturation de la conscience du **temps (vécu)**, mais que c'est bien plutôt par l'apprentissage scolaire de l'histoire que parvient à se structurer chez l'enfant la conscience du temps. Les termes du problème doivent alors être renversés: loin de partir du postulat stérilisant que la compréhension de l'Histoire reste hors de la portée du jeune écolier, il faut faire en sorte qu'elle soit pour lui un moyen d'actualiser et de développer la notion imparfaite qu'il a du temps, — c'est-à-dire qu'elle devienne un instrument de formation intellectuelle." "On ne parvient pas directement de l'ordre de la temporalité vécue à celui de la connaissance historique. Il y faut une médiation: celle de la culture."²⁶

D'autres auteurs invoquent ce parallélisme constant entre le **temps vécu** et le **temps historique**. Dans son petit livre sur *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, Marcel Reinhard écrit: "Le temps lui-même apporte une complicité; à mesure qu'il s'écoule, les enfants deviennent adultes, leur notion de temps se précise et s'approfondit, ils sont prêts à en comprendre la valeur en histoire."²⁷ Mais là se limite son exploration. Il préfère multiplier les suggestions pédagogiques qui peuvent contribuer au développement du concept de **temps historique**, mais sans jamais spécifier les données de cette maturation. Henry Johnson décrit plutôt une pédagogie presque entièrement axée sur la compréhension vivante des dates, dans son *Teaching of History*.²⁸ La plupart des autres didacticiens de l'histoire, Cousinet²⁹, Natalis³⁰, Hill³¹, Carpenter³²,

²⁵ *Ibid.*, 212.

²⁶ *Ibid.*, 212 s.

²⁷ Marcel Reinhard, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, "Nouvelle Encyclopédie pédagogique" (Paris, P.U.F., 1957), 7.

²⁸ Henry Johnson, *Teaching History in Elementary and Secondary Schools* (New York, Macmillan, 1940), voir chapitre X: 203-219.

²⁹ Roger Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle* (Paris, Presses de l'Île de France, 1950), 69-82.

³⁰ Ernest Natalis, *Les disciplines d'idéation, II: Méthodologie de l'histoire* (Liège, Dessain, 1955), 117-138.

³¹ Peter Hill, *L'enseignement de l'histoire: conseils et suggestions* (UNESCO, 1953), 35-36; 40-41.

³² P. Carpenter, *History Teaching: the Era Approach* (Cambridge, 1964), 51, 77-78.

Burston³³, Fenton³⁴ et Saucier³⁵ ne font que souligner l'existence de la question, le plus souvent lorsqu'ils parlent de l'utilisation des tableaux synchroniques (Time chart). Mais à aucun moment, ils ne précisent en quoi consiste le concept du **temps historique**. Cousinet, cependant pose une question qui donne à réfléchir: "Et qu'est-ce qui permet d'affirmer que c'est dans le sens de la durée que constitue le sens historique ? Il semble que le sens historique soit bien autre chose et demande une analyse bien plus minutieuse."³⁶ Cette question nous permet de reprendre ici l'hypothèse selon laquelle le concept de **temps historique** ne comprendrait pas uniquement des opérations de nature intellectuelle. Cette idée ouvre beaucoup de possibilités: nous la reprendrons dans la seconde partie.

Plusieurs chercheurs ont cependant voulu explorer le problème du temps d'une manière plus pragmatique et ont conduit diverses expériences. Dans un volume intitulé *Temporal Learning*, Barbara Bateman résume les vingt plus importantes études qui ont été faites depuis 1940 sur le développement de la notion de temps.³⁷ Plus récemment, Maxine Dunfee fait état de sept études ou recherches portant sur le même sujet. Sa principale conclusion suggère que les opinions sont plutôt contradictoires quand il s'agit de déterminer un moment donné du développement de la personne pour maîtriser ce concept de temps. Toutes les expériences rapportées laissent cependant croire que "les enfants sont capables de comprendre les concepts de temps et de chronologie à un âge plus précoce que prévu et que plusieurs enfants réagissent positivement à un enseignement programmé sur ces questions".³⁸ On constate ici que les chercheurs américains sont arrivés aux mêmes conclusions que les auteurs de l'expérience de Saint-Cloud. Il faut cependant noter que tous les ouvrages mentionnés parlent indistinctement du **temps vécu**, du **temps conçu** et du **temps historique** et qu'aucun d'eux ne tente de circonscrire les implications spécifiquement historiques de la notion de temps. Par ailleurs, dans son étude sur *Piaget and thinking in History*, Hallam mentionne, de son côté, huit expériences analogues conduites

³³ W. H. Burston, *Principles of History Teaching* (London, Methuen, 1963), 44-45.

³⁴ Edwin Fenton, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools* (Holt, Rineheart and Winston, 1966), 159-162; 182-183.

³⁵ Roger Saucier, *Comment enseigner l'histoire* (Montréal, C.P.P., 1966), 21-32.

³⁶ Roger Cousinet, *op. cit.*, 79.

³⁷ Barbara D. Bateman, *Temporal Learning* (San Rafael, Dimensions Publishing, 1968), 1-22.

³⁸ Maxine Dunfee, *Elementary School Social Studies. A Guide to Current Research* (Washington, A.S.C.D., 1970), 29.

en Angleterre, et de nouveau, on doit constater qu'aucun auteur ne semble établir de distinction entre le **temps vécu** ou **conçu** et le **temps historique** ³⁹. La plupart semblent cependant penser qu'on peut détecter un point de maturation du concept de **temps historique** autour de la onzième année, mais en dernière analyse, chacun donne à cette maturation une signification qui dépend de sa conception de la nature de l'histoire.

Geneviève Racette, dans un article récent paru dans *L'Histoire et son enseignement* ⁴⁰, rapporte une expérience différente. Au lieu de demander à des élèves de reproduire tel ou tel comportement relatif à la perception du **temps historique**, elle leur a demandé: "Qu'est-ce que le passé?" Cette tentative lui a permis de recueillir un matériel intéressant relatif à la perception que de jeunes élèves ont d'un aspect du concept de **temps historique**. Cependant, son analyse reste à la surface du phénomène observé et met en cause, comme dans les expériences anglaises, la nature même de l'histoire plutôt que le concept de **temps historique**.

Si donc les ouvrages de pédagogie ne nous sont pas d'un grand secours pour analyser la notion de **temps historique**, serons-nous mieux servis en cherchant dans les nombreux ouvrages philosophiques qui s'intéressent au problème du temps? Il semble que non. En effet, les auteurs de ces ouvrages ⁴¹, à la suite des philosophes de l'Antiquité, Parménide et Héraclite, s'attachent à situer l'homme entre l'Infini et le Réel. Précieux pour nous aider à approfondir les significations profondes de l'aventure historique, ces ouvrages ne nous aident pas, non plus, à mieux cerner la notion de **temps historique**. Certains ouvrages comme celui de Raymond Aron, *Dimensions de la conscience historique* ⁴², illustrent bien les nombreux rapprochements qu'il est possible de faire entre la philosophie et l'histoire; mais ce n'est pas dans ce type d'ouvrages que nous trouverons des éléments de solution à notre préoccupation qui est de définir le **temps historique**. Il existe cependant un ouvrage qui porte le titre même de cette préoccupation. Philippe Aries, dans son beau livre

³⁹ R. N. Hallam, *op. cit.*, 167-168.

⁴⁰ Geneviève Racette, "La notion de passé chez des élèves de huitième et neuvième année", dans *L'Histoire et son enseignement* (Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1970), 101-108.

⁴¹ Jean Guitton, *Justification du temps* (PUF, 1966); Ferdinand Alquié, *Le désir d'éternité* (Paris, P.U.F., 1968); Robert Wallis, *Le temps, quatrième dimension de l'esprit* (Paris, Flammarion, 1966); Haus Reichenbach, *The Philosophy of Space and Time* (New York, Dover, 1957).

⁴² Raymond Aron, *Dimensions de la conscience historique* (Paris, Plon, 1964).

*Le Temps de l'histoire*⁴³, décrit l'évolution du sens historique à travers les âges après avoir fait l'analyse du sens historique chez les hommes de sa génération, qu'ils soient de droite (royalistes en France) ou de gauche (historiens marxistes ou marxisants). Mais pour lui le sens historique est un donné, une sorte d' "adhésion à la vie", comme dirait Pierre-Henri Simon qui a analysé le même phénomène chez les écrivains français du XXe siècle⁴⁴. Il n'analyse pas cette attitude: il la constate tout simplement à travers les multiples objets qui la nourrissent.

Au terme de cette rapide exploration, nous devons constater que le concept de temps a suscité un grand nombre d'études mais que la nature même de l'aspect examiné suscitait des ouvrages fort différents selon qu'on s'intéressait au **temps vécu**, au **temps historique** ou au **temps spirituel**.

En ce qui concerne les ouvrages plus spécialement attachés à étudier le **temps historique**, pour la plupart ouvrages de pédagogie ou de psychologie appliquée, nous avons constaté qu'ils ne définissaient pas clairement les termes utilisés et que, de plus, leur analyse du **temps historique** dépendait en grande partie de la conception que chaque auteur avait de l'histoire.

— II —

Est-il possible de faire le point? C'est la tâche qui nous occupera maintenant en proposant un cadre conceptuel bien circonscrit pour définir théoriquement et didactiquement le concept de **temps historique**.

Avant d'aller plus loin, il faut également préciser ce qui est signifié par l'expression "apprendre un concept". Le psychologue américain Robert Gagné, qui s'est attaché à étudier expérimentalement les conditions de l'apprentissage, considère que pédagogues et psychologues ont tendance à désigner par cette expression, beaucoup de processus différents. Or, Gagné soutient qu'au préalable, il convient de distinguer entre "concept" et "groupe de concepts", cette dernière expression pouvant désigner un ensemble d'idées, de faits, de principes, de règles. Il nomme cet apprentissage "principle learning". Par ailleurs, l'expérience montre que l'apprentissage des concepts simples ne se fait pas uniquement par

⁴³ Philippe Aries, *Le temps de l'histoire* (Monaco, Editions du Rocher, 1954).

⁴⁴ Pierre-Henri Simon, *L'esprit et l'histoire*, Essai sur la conscience historique dans la littérature du XXe siècle, "Petite Bibliothèque Payot" (1969).

découverte, i.e. par le processus d'essais et erreurs tel qu'on l'observe chez les primates supérieurs. Chez l'enfant (et l'adulte) l'apprentissage des concepts simples est accéléré par l'information verbale qui se trouve alors à court-circuiter le processus de découverte. "Si les hommes devaient "découvrir" les nouveaux concepts simples par expérience, cela prendrait un temps très long pour apprendre tout ce que l'on a à apprendre." ⁴⁵ Quant aux concepts complexes, on pourrait supposer que leur apprentissage est conditionné par la maîtrise de tous les concepts simples dont ils sont composés.

"Mais les concepts complexes peuvent être appris par découverte. Et il y a passablement d'évidence que cette manière de procéder pourrait être avantageuse pour la retention et la transposition." ⁴⁶ Les travaux de M. Gagné pourraient nous permettre d'avancer deux points: d'abord que le **temps historique** est un concept complexe; ensuite que l'apprentissage de ce concept complexe, contrairement à l'apprentissage des concepts simples, peut se faire plus efficacement d'une manière expérimentale que d'une manière uniquement verbale.

Que le **temps historique** soit un concept complexe, cela est aisé à démontrer. Tout d'abord le mot **temps** lui-même est équivoque puisqu'il signifie simultanément durée et époque, mouvement et permanence. Ensuite, le temps est une réalité qui peut être perçue intellectuellement, (et ce, sur plusieurs aspects), psychologiquement (perception), émotivement et biologiquement. Il y a même une perception du temps qui est sociale, et une autre qui est spirituelle, chacune comportant plusieurs modes distincts d'appréhension que nous avons mentionnés précédemment.

D'autre part, l'expression **temps historique**, à cause de la nature même de l'histoire qui est à la fois traces, récit, recherches, connaissance, choix et explication ⁴⁷, ne peut que se référer elle aussi, simultanément à des niveaux multiples de l'activité intellectuelle, de même qu'elle doit concerner également le niveau affectif de la personnalité puisque c'est tout l'être qui est impliqué dans l'assimilation progressive de l'expérience passée, qu'elle soit individuelle (**temps vécu**) ou collective (**temps historique**).

⁴⁵ Robert M. Gagné, "The Learning of Concepts" dans *Readings for Social Studies in Elementary Education* (Toronto, Macmillan, 1969), 73-80. Repris de *School Review*, vol. 73 (1965): 187-196; voir 79.

⁴⁶ *Ibid.*: 80.

⁴⁷ Joseph Hours, *Valeur de l'histoire* (Paris, P.U.F.), 9.

Ces distinctions ne font que renforcer l'idée suggérée plus haut, que la maturation du concept de **temps historique** ne peut se produire uniquement de manière verbale, comme pour les concepts simples. Elle doit impliquer tout l'être, par voie d'expérience et de découverte. La maîtrise du **temps historique** pourrait donc mettre en branle, simultanément:

1. des opérations mentales (identification, association, mémoire, transposition symbolique, jugement, comparaison, mesure, etc.);
2. une conscience plus ou moins développée de perceptions de nature psychologique (durée, rétrospection) et une habileté à les transposer artificiellement dans une réalité abstraite (le passé);
3. des sentiments se référant à des attitudes et à des valeurs (culture, appartenance, etc.).

Que cette maîtrise soit dépendante, en partie, du développement global de la personne, cela semble évident. Elle dépend donc, à la fois de l'habileté intellectuelle à évaluer correctement les durées et les vitesses (**temps conçu**); de la maturation psychologique de chacun face à sa propre conscience temporelle (**temps vécu**) et de la propension à se projeter hors du présent soit vers le passé (regret) soit vers l'avenir (espoir); de la durée même de l'expérience de chacun (âge). Elle dépend également du développement global de l'intelligence (pensée logique) et de la capacité d'abstraction du réel; mais paradoxalement, elle dépend aussi de la capacité d'imaginer, c'est-à-dire de **voir** ce qui n'est plus.

Mais il faut tout de suite ajouter que l'appréhension du **temps historique** dépend, plus que pour les autres concepts de nature intellectuelle (temps mesurable, espace, nombre, causalité, matière, etc.), de réalités sociales comme le pays, le milieu, la famille, la culture ambiante. C'est pourquoi il est passablement difficile de déterminer un stade "x" où se formerait le concept de **temps historique**. David Russell a démontré que n'importe quel groupe d'enfants du même âge chronologique présente un large éventail de stades dans la compréhension de concepts complexes, et l'éventail s'élargit à mesure que les enfants grandissent ⁴⁸. Cette affirmation nous semble particulièrement vérifiable pour le concept de **temps historique**. Tel étudiant de niveau collégial peut com-

⁴⁸ David H. Russell, *Children's Thinking* (Boston Ginn, 1956), chap. 5. Cité par Léo J. Alilunas, "The problem of children's historical Mindedness", dans *Readings for Social Studies in Elementary Education*, op. cit., 370.

mettre une bourde monumentale comme de nommer Marx parmi les personnages principaux de la Réforme protestante au XVI^e siècle; mais tel enfant de 7 ans, après avoir vu un épisode de *L'Odyssée* à la télévision, peut s'écrier: "Ah, je comprends: il y a eu les hommes préhistoriques, ce temps-là (*l'Odyssée*), le temps des Indiens, l'ancien temps et mon temps!" mettant en succession correcte les différentes époques qu'il connaît comme téléspectateur. On rencontre des adultes illettrés qui ont une perception juste du passé et des adultes instruits qui semblent sans racines.

Autrement dit, le concept de **temps historique** semble mettre en branle plusieurs processus parallèles dont les déroulements ne sont pas synchroniques, qui peuvent coexister sans que le sujet connaissant les fasse communiquer entre eux, diminuant en cela la richesse globale du concept, et qui peuvent même ne pas être tous présents chez un individu donné. Cela n'est pas pour nous simplifier la tâche. Mais on peut, dès lors, suggérer de décomposer ce concept complexe de **temps historique** en plusieurs aspects distincts, chaque aspect représentant soit un concept simple, soit une perception psychologique, soit une habileté intellectuelle, soit une valeur, soit même plusieurs de ces "mécanismes" agissant conjointement. Cette liste d'aspects ne se présente pas comme définitive mais plutôt comme un instrument d'analyse pouvant aider les enseignants à mieux identifier les erreurs de leurs élèves et à mieux prévoir les exercices susceptibles de développer le concept de **temps historique**. Ces six aspects seraient les suivants:

1. L'habileté à reculer, donc à s'abstraire du présent, nommons cette habileté le **RECUL**.
2. L'habileté à situer un événement, un phénomène, un personnage par rapport à ce qui l'a précédé et à ce qui l'a suivi. Nommons cette habileté la **CHRONOLOGIE**.
3. L'habileté à voir ce qui ne nous est plus présenté que sous formes de traces et de documents. Nommons cette habileté l'**EVOCATION**.
4. L'habileté à identifier les changements qui se sont opérés depuis l'origine du monde. Nommons cette identification le **CHANGEMENT**.
5. L'habileté à relier les événements du passé entre eux par une ligne de causalité probable. Nommons ces relations l'**EVOLUTION**.

6. L'habileté à percevoir la continuité et la permanence que l'on retrouve à travers l'aventure humaine. Nommons cette perception la DUREE.

Chacun de ces six aspects n'est pas simple. Il peut comporter une ou plusieurs habiletés intellectuelles comme des réactions affectives à certains éléments de la réalité sociale. C'est ce que nous tenterons de faire ressortir maintenant. Il y a certainement quelque chose d'artificiel à décomposer de la sorte les processus qui produisent conjointement l'acquisition d'un concept global. Mais, on l'a vu, le concept de **temps historique** est un concept complexe et nous croyons qu'une telle analyse pourra contribuer à jeter un peu de clarté sur cette question.

1. LE REcul

Ainsi, le **recul** implique que la démarche psychologique du "retour en arrière" soit familière. On comprend dès lors qu'elle soit étrangère aux jeunes enfants qui sont essentiellement projetés dans le futur prochain. On peut également avancer que cette attitude psychologique n'est pas développée également chez chacun et qu'elle apparaît à des stades divers du développement à cause, vraisemblablement, des influences variées du milieu familial (culte des ancêtres plus ou moins développé), du milieu social (attachement à des valeurs anciennes ou nouvelles)⁴⁹, ou plus simplement de l'endroit habité (vieille région remplie de vestiges des siècles passés ou région neuve dont l'"histoire" ne remonte pas à 50 ans). Il se pourrait même que la technique cinématographique du "flash back" contribue à développer l'attitude mentale du retour en arrière⁵⁰.

Le **recul** implique également que l'on maîtrise l'opération intellectuelle qui permet de représenter symboliquement le temps. Jean Pucelle résume très bien les difficultés que comporte la mesure du temps. "Quand on croit mesurer du temps, c'est toujours de l'espace qu'on mesure."⁵¹ C'est pourquoi il faut faire appel aux calendriers, aux lignes du temps, pour se représenter les temps passés. Il est clair que cette

⁴⁹ Dans son enquête sur l'éducation civique au Canada, A. B. Hodgetts a découvert que le sens historique était plus développé chez les Canadiens francophones que chez les anglophones et qu'ils étaient davantage attachés à des valeurs du passé. Voir *Quelle culture? Quel héritage?* (Toronto, 1968), ch. 2: 20-39.

⁵⁰ Cette expérience serait intéressante à vérifier.

⁵¹ Jean Pucelle, *op. cit.*, 37.

opération artificielle ne peut suppléer à l'expérience du vécu, i.e. du retour en arrière effectué par un individu sur sa propre durée. Les notions de siècle, de millénaires ne s'expérimentent pas. Elles se conçoivent seulement. Mais une fois admis cet artifice théorique, on peut en préciser l'utilité pour symboliser le recul. De nombreuses expériences⁵² ont montré que ces représentations symboliques étaient accessibles à de jeunes écoliers à la condition d'être présentées sous formes de dessins (série de dessins successifs). D'autres expériences⁵³ ont démontré que les représentations très abstraites telles que les lignes, étaient comprises, même d'enfants retardés intellectuellement, à la condition de concerner les durées expérimentales (telles qu'une journée, une semaine, un mois, un an, la vie d'un individu, le XXe siècle). Quoi qu'il en soit, il semble prématuré, dans l'état actuel des recherches, de proposer un âge donné pour la compréhension de la représentation symbolique du temps par une ligne. Cette compréhension dépend de l'habileté à décoder des symboles abstraits et dépend très probablement, du contexte pédagogique dans lequel le procédé est utilisé. De toutes manières, il est certain qu'une ligne du temps conçue et construite par l'élève sera pédagogiquement plus efficace qu'une ligne du temps présentée à l'élève. Si comprendre c'est "structurer le réel", la *construction* d'une ligne du temps sera un moyen, parmi d'autres, d'approfondir un aspect du concept de **temps historique**.

La construction de lignes du temps devient encore plus problématique si on l'applique à la représentation des époques les plus reculées. En effet, les débuts de l'ère historique, quand on les considère du point de vue de l'origine de l'homme ou même de l'apparition de la vie sur la terre, supposent qu'on se situe à une échelle différente de celle qui peut représenter les durées historiques. Les mécanismes intellectuels par lesquels on tente de se représenter les durées très longues, comme les millions d'années par exemple, semblent analogues à ceux qui permettent de représenter les durées vécues et les durées historiques. Mais la question n'est pas claire de savoir si ces artifices permettent de *comprendre* vraiment les temps les plus reculés.

⁵² Ralph C. Preston, *Teaching Social Studies in the Elementary School* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961), voir ch. 9, "Units emphasizing the Past": 214-247.

⁵³ Pierre Ferland, *Le développement de la notion de temps par la construction de lignes du temps chez les élèves exceptionnels du cours secondaire*. Expérience faite à Sherbrooke durant l'hiver 1974 pour le cours de *Didactique de l'histoire* donné par M. Johnson.

D'ailleurs, cela supposerait que le temps lui-même est homogène et continu. Mais ce n'est pas le cas. "En réalité on se borne à admettre que les mêmes causes mettent le même temps à produire les mêmes effets, ou plutôt, qu'elles mettent à peu près le même temps à produire à peu près les mêmes effets. Mais ce n'est encore qu'une supposition. La notion d'un temps homogène est donc une création de l'esprit et nous n'avons aucun moyen de prouver qu'elle correspond à la réalité. Nous observons seulement les règles pratiques les plus commodes pour que nos instruments et nos calculs soient efficaces."⁵⁴ C'est un peu comme le concept spatial d'année-lumière. L'intelligibilité de ces notions pose des problèmes spécifiques qui n'ont pas été étudiés systématiquement. On se contente d'assumer que la représentation graphique résout le problème. Mais il n'y a rien de moins certain. Heureusement, les problèmes techniques que pose la mesure des époques reculées sont remplis de questions passionnantes (recherches géologiques et archéologiques, technique de datation par le carbone, détection de sites anciens par la photographie aérienne, etc.) de sorte que la compréhension du **recul** de l'histoire terrestre et humaine peut se satisfaire de ces approximations: l'intérêt même des techniques de datation fait oublier que l'objet lui-même, i.e. le **recul** du temps n'est pas atteint.

De toutes manières, le **recul**, avec ses supports spécifiques que sont la démarche psychologique du retour en arrière et la représentation symbolique par des espaces ne représente qu'un seul aspect du concept complexe de **temps historique**. Cette démarche psychologique et cette symbolisation devront être entourées de nombreuses autres opérations intellectuelles ou affectives pour que la maturation du **temps historique** soit effective. La chronologie, entre autres, devra également être maîtrisée.

2. LA CHRONOLOGIE (SITUATION DANS LE PASSÉ)

Ainsi, avoir la notion de **temps historique**, c'est également pouvoir se situer dans le passé et mettre les nombreux éléments du passé en relation temporelle les uns avec les autres. Cette habileté suppose un certain nombre de pré-requis. Tout d'abord, elle implique qu'on se reconnaisse dans le système de datation actuel, voire dans les chronologies diverses et qu'on comprend que "l'origine du calendrier chrétien n'est pas un point de rebroussement, mais une étape dans une direction in-

⁵⁴ Jean Pucelle, *op. cit.*, 9.

changée".⁵⁵ Ces connaissances, essentiellement abstraites et reliées à des concepts mathématiques assez avancés (concept de mille, concept de nombre positif et négatif, compréhension des mouvements astronomiques qui servent de base aux calculs du calendrier), ne sont accessibles qu'à des élèves qui ont atteint les stades supérieurs du développement de l'intelligence. De toute manière, certaines habiletés mécaniques, comme de faire des additions et des soustractions, ou de mémoriser des dates ne doivent pas leurrer. Elles ne signifient pas que les élèves ont maîtrisé le concept de **chronologie**.

De fait, la retention des dates a longtemps été identifiée comme le signe de la maîtrise du **temps historique**. L'histoire est encore une série de dates pour un grand nombre de personnes. Mais une date, en soi, ne signifie rien. "Ce qui importe, en effet, ce n'est pas qu'un événement ait eu lieu à telle date, ce qui importe c'est que l'événement ait eu lieu avant, ou après un autre ou en même temps qu'un autre."⁵⁶ Ainsi, maîtriser le concept de **chronologie** signifie qu'on comprend les synchronismes, les successions, les convergences, les intervalles, les durées et qu'on peut même détecter les anachronismes. Tout cela implique des comparaisons, des associations et, surtout, la maîtrise de l'idée que le passé puisse être plus ou moins éloigné. En somme, une date n'a de sens que si elle est vivante.

Ici encore, il faut chercher un parallèle dans l'expérience vécue du temps. Chaque personne éprouve plus ou moins de difficulté à situer tel ou tel événement dans le cours de sa propre vie. Certaines personnes se réfèrent spontanément à des dates et obtiennent ainsi des repères objectifs pour déterminer l'époque. D'autres font plutôt référence à certains événements marquants qui servent de balises pour situer un fait passé: ces événements peuvent être personnels ou sociaux. "C'était avant mon mariage", dira l'un. "C'était après la guerre", dira l'autre. Enfin, quelques personnes éprouvent les plus grandes difficultés à se situer par rapport à leur propre expérience et commettent de grossières erreurs en déterminant la situation temporelle d'un événement. Il semble donc plausible que les processus qui servent à dater un événement soient fort différents d'un individu à l'autre. A notre connaissance, ces processus n'ont pas été étudiés systématiquement.

Mais à supposer que ces processus soient connus, doit-on impliquer qu'ils puissent être transposés automatiquement dans l'évaluation

⁵⁵ Marcel Reinhard, *op. cit.*, 9.

⁵⁶ Roger Cousinet, *op. cit.*, 53.

des faits du passé ? Il nous semble plutôt que la même diversité devrait se retrouver dans l'appréciation relative du **temps historique** (c'est-à-dire qu'on peut retrouver des gens qui se servent des dates, d'autres, d'un système de références à des hauts-faits de l'histoire et d'autres qui s'embrouillent aisément dans le dédale des faits passés); mais qu'il n'y aurait aucun parallélisme entre les habiletés à dater les événements de son expérience personnelle et l'habileté à se situer dans les différentes époques du passé. Tel savant spécialiste de l'Antiquité oublie tout ce qui concerne sa propre vie. Telle grand-mère identifie sans difficulté les naissances et les mariages de ses nombreux petits-enfants mais confond systématiquement les périodes du passé. Le **temps vécu** n'est pas le **temps historique** et il ne semble donc pas y avoir continuité d'un niveau à l'autre.

Ce qu'il importe de retenir ici, c'est que l'un des moyens qui permettent de développer le sens de la **chronologie** est la manipulation des dates ou de points de repère privilégiés. Nous retrouvons donc ici la question des dates à laquelle nous avons associé la question des périodes. En fait, ce n'est pas par hasard que l'association dates-histoire a persisté si longtemps: mais la date est un signe et ne tient pas lieu de la chose signifiée. Il en est de même pour les divisions traditionnelles de l'histoire en périodes. "Toute coupure en histoire est évidemment factice, a écrit Henri Berr. Rien ne finit, rien ne commence absolument. Il y a quelque chose d'absurde à délimiter une période par des dates rigoureuses. Fût-ce une révolution ou une mort, aucun événement ne rompt tous les fils avec le passé ou l'avenir."⁵⁷ Cependant, comme l'explique si bien Reinhard, "des repères existent, dont chacun a sa valeur. (...) Il ne s'agit pas de choisir entre des dates, mais d'analyser leur signification, de chercher les critères de la périodisation."⁵⁸ Le danger est d'ailleurs permanent que la référence à une période donnée ne soit que pure abstraction conceptuelle.

Il semble évident que la manipulation des dates et des périodes, instruments privilégiés de la **chronologie**, ne soit pas possible pour les enfants du niveau élémentaire. En fait, la **chronologie** représente l'aspect le plus difficile du concept de **temps historique**. Les études conduites en Angleterre par Sturt et Oakden en 1921 et reprises par Jahoda en 1960 démontrent "en particulier que autour de l'âge de 11 ans peut se situer un seuil dans le développement du concept de **temps historique**; ce n'est qu'après cet âge, par exemple, que le passé devient différencié

⁵⁷ Cité par Marcel Reinhard, *op. cit.*, 16.

⁵⁸ *Ibid.*, 16.

en périodes historiques variées".⁵⁹ De même, les travaux de Bradley ont montré que "ce n'est qu'après 11 ans que les $\frac{3}{4}$ des enfants comprenaient les implications fondamentales d'une date historique".⁶⁰

De toute manière, si on veut que la référence à une période ou à une date soit une opération intelligente, il faut que cette référence soit accompagnée d'un certain nombre de connaissances propres à animer cette date, cette période. Quelles sont donc ces connaissances ?

3. L'ÉVOCATION

C'est ici que l'**évo**cation entre en ligne de compte. En effet qu'est-ce qui peut le mieux "habiller" une date ou le nom d'une période que la référence à des images à un contexte concret. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'étaient arrivés les auteurs de *L'enfant devant l'Histoire*. "La compréhension historique, expliquent-ils, s'appuie sur autre chose que sur le sentiment de la durée vécue. Elle s'appuie notamment sur des représentations spatiales symboliques (graphiques), sur des objets dont la structure est symbolique (manuels où l'histoire est racontée selon un ordre chronologique); elle s'appuie sur des méthodes, sur des moyens d'enseignement. Elle s'apprend: elle est une connaissance."⁶¹ Et la connaissance historique, plus que tout autre, a besoin d'être illustrée pour être intériorisée. Car qu'est-ce qu'une histoire sans images ? Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui le comprennent plus que jamais, dans l'univers visuel qui est le leur, fait de bandes dessinées, de films et d'émissions de télévision. L'ordre abstrait (**le temps conçu**) où se situe l'histoire a besoin d'être illuminé par des images (costumes, décors, armes, véhicules, maisons, œuvres d'art) pour prendre signification.

Au fond qu'est-ce qui permet de différencier des périodes sinon des allusions à des décors différents: temples de l'Antiquité, cathédrales gothiques, châteaux de la Renaissance, gratte-ciel contemporains ? Qu'est-ce que "comprendre les implications fondamentales d'une date historique", sinon se référer à tel ou tel personnage habillé de telle manière et impliqué dans une action concrète.

La référence visuelle, en histoire, semble tellement aller de soi, qu'on ne prend pas la peine de l'analyser. Et pourtant son dynamisme

⁵⁹ G. Jahoda, "Children's concepts of time and History", dans *Educational Review*, vol. 15 (1963), cité par R. N. Hallam, *op. cit.*, 167.

⁶⁰ R. N. Hallam, *op. cit.*, 167.

⁶¹ L. Henriot, *op. cit.*, 212.

intellectuel est puissant, ainsi que son efficacité pédagogique. En effet, la référence visuelle permet la comparaison, l'association et facilite la symbolisation.

Une expérience a été tentée auprès d'étudiants en histoire de niveau universitaire. Chacun avait reçu un chiffre représentant le numéro d'un siècle et devait inscrire ce qu'il voyait en se référant à ce siècle. Les étudiants qui avaient de la facilité à visualiser le passé pouvaient aligner un très grand nombre de renseignements, attestant par là que leur sens historique était très vivant. Au contraire, les étudiants qui choisissaient d'inscrire des phénomènes abstraits, comme la "montée de la bourgeoisie", la "Réforme", étaient tout de suite à court d'allusions. Trop abstraites, leurs connaissances historiques étaient minces.⁶² On pourra objecter qu'on était en présence d'étudiants de calibres divers. Or justement, il semble intéressant de savoir que c'étaient les bons étudiants qui voyaient beaucoup d'images et les étudiants médiocres qui en voyaient peu.

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'évocation visuelle dans le développement du concept de **temps historique**. Tout d'abord, elle autorise l'opinion selon laquelle on peut présenter du matériel historique à des jeunes enfants, nourrissant ainsi, à l'avance, le bagage de références qui leur permettront de mieux comprendre, plus tard, les dates et les périodes qui sous-tendent la maîtrise de la **chronologie**; ces images transformeront également le **recul dans le temps**, d'opération abstraite en opération concrète. Cette opinion rejoint d'ailleurs le jugement de Watts, qui se base sur la théorie associative de l'apprentissage (McKellar), pour démontrer qu'il est pertinent d'enseigner l'histoire aux enfants, en particulier parce que l'utilisation d'un abondant matériel visuel, mis en association avec des concepts abstraits, favorise la synthèse entre les formes associative et rationnelle de la pensée.⁶³

D'un autre côté, si l'on considère l'aptitude à l'évocation comme une composante essentielle du concept de **temps historique**, cela permet d'élargir l'éventail d'instruments pédagogiques susceptibles de développer le sens historique. A côté des lignes du temps et autres graphiques, à côté des tableaux et des séquences viendront se greffer toutes les possibilités didactiques de l'image perçue dès lors non plus comme un agrément, mais comme un instrument intellectuel de la formation.

⁶² Expérience de l'auteur au cours de *Didactique de l'histoire* en 1972, 1973, 1974.

⁶³ D. G. Watts, *op. cit.*, 37.

“L'image, affirme Paul Maréchal, constitue le support le plus significatif d'une première forme de connaissance historique.⁶⁴”

4. LE CHANGEMENT

Le rôle intellectuel de l'imagination est également renforcé par l'examen d'un autre aspect du concept de **temps historique**: celui du **changement**. Avoir la notion du **temps historique**, c'est également, en effet, percevoir que les hommes changent, que les choses changent, que les institutions changent. Au premier abord, cette affirmation ressemble à une lapalissade. Et pourtant, à l'examen, on découvre que la perception correcte et organisée des **changements historiques** contribue au développement du concept de **temps historique**.

En premier lieu, il faut mentionner que la perception du **changement historique** sert de cadre évolutif aux nombreuses images que contient le passé. En effet, s'il est aisé d'identifier une image ancienne, en tant qu'ancienne, il est plus difficile de l'associer exactement à sa période correspondante, donc de la situer dans la succession des âges. Et c'est par la connaissance des principaux **changements** qui sont survenus dans l'histoire, que les associations exactes peuvent s'établir. **Changements** dans les costumes, dans les armes, dans les véhicules, dans les édifices permettent, en effet, de “dater” un personnage ou un événement représentés sur une image et cette association peut souvent se faire sans référence à une date précise. L'étude des **changements** dans les choses est d'autant plus facile à faire que très souvent une transformation progressive est *visible* d'une période à l'autre. Ainsi, les appareils de téléphone se simplifient, les navires grossissent, les lignes architecturales se compliquent ou s'épurent selon le cas et les robes raccourcissent. L'étude des **changements** dans les choses est d'autant plus intéressante à faire que, pédagogiquement, elle est accessible aux jeunes élèves qui sont d'ailleurs très friands de ce genre de recherche.

Les **changements** dans les institutions peuvent également être étudiés et, si les jeunes élèves n'en saisissent pas toutes les implications de caractère abstrait, ils sont tout à fait capables de les discerner. Ils savent qu'un roi d'aujourd'hui n'est pas comme un roi d'autrefois. Ils ont le sentiment de ce que représente une révolution, un changement social. Ils le comprennent parce qu'ils sont sensibles à ce que tout événement historique contient d'humain. Marrou invoquait la sympathie comme

⁶⁴ Paul Maréchal, *L'histoire en question*, “Carnets de pédagogie pratique” (Paris, A. Colin, 1969), 17.

condition préalable à la compréhension historique ⁶⁵. N'est-ce pas cette sympathie, naturelle chez l'enfant, qui lui permet de comprendre les différences de genre de vie, les exploits des grands inventeurs, les "bons" et les "méchants" gouvernements ?

En second lieu, le grand avantage qu'il y a à orienter l'étude vers l'observation des **changements historiques**, c'est qu'ils peuvent être analysés sans référence précise à des dates ou à des périodes. Seul le mouvement qui anime l'histoire est alors mis en relief et l'examen systématique de ce mouvement propose à la conscience, qu'elle soit affective ou intellectuelle, le support psychologique du concept de **temps historique**.

Cette étude des **changements** permet, d'autre part, de considérer un aspect indispensable du concept de **temps historique**, celui de la vitesse qui anime l'écoulement du temps. Certains **changements** sont brutaux, rapides; d'autres, au contraire, sont lents et étendus sur une longue période de temps. Certes, cette distinction entre **changements courts** et **changements longs** n'est pas facile à faire. Les enseignants ont observé que les jeunes élèves sont bien davantage portés à percevoir les différences que les ressemblances entre deux périodes. Ainsi, il est facile pour un adolescent de voir la différence des armes du soldat de Napoléon et du soldat de la Première guerre mondiale. Un siècle seulement les sépare. Toutefois, il ne verra pas les ressemblances qui unissent le soldat de César et le soldat des Croisades, car ils sont séparés par tout un millénaire. C'est dire que la compréhension du rythme de l'histoire suppose une lente maturation. Comme le dit Reinhard, "la marche du temps n'est pas uniforme, elle est scandée par un rythme, sa continuité n'ignore pas les ruptures, et c'est là ce qu'il faut tenter de clarifier." ⁶⁶

En fait, l'étude des **changements historiques** ne prend tout son sens que si elle est conjuguée avec l'étude de la **chronologie**. Ces deux aspects du concept de **temps historique** s'éclairent l'un l'autre. Cependant nous croyons qu'ils peuvent être dissociés artificiellement dans l'enseignement de l'histoire. En effet, l'étude des **changements**, par les multiples possibilités visuelles et comparatives qu'elle suppose, est accessible aux jeunes élèves. Elle permet à l'élève d'emmagasiner des connaissances concrètes et visibles qui serviront, plus tard, à étoffer de références intelligentes, les dates et les époques qu'il rencontrera dans une étude plus systématique de l'histoire.

⁶⁵ H. I. Marrou, *De la connaissance historique* (Paris, Seuil, 1954), 97.

⁶⁶ M. Reinhard, *op. cit.*, 14.

C'est ce qu'ont bien compris les différents auteurs de méthodes dites "d'initiation à l'histoire" destinées aux jeunes adolescents du premier cycle du secondaire.⁶⁷ "La matière historique relève principalement des faits de la vie quotidienne. Elle concerne donc la culture matérielle liée aux besoins des hommes. Par approches successives, l'enfant est amené à découvrir les solutions apportées par les hommes à leur problèmes sociaux, économiques, politiques et religieux. La démarche part des notions les plus concrètes et les plus simples pour s'acheminer vers des notions plus complexes et plus abstraites. Tout en observant son propre environnement, l'élève est constamment amené à se déplacer dans l'espace et dans le temps, ainsi qu'à confronter le passé et le présent."⁶⁸ En fait, ces méthodes d'initiation à l'histoire s'attachent principalement à l'étude du **changement**. Elles font peu appel aux chronologies politiques traditionnelles. Indépendamment de leur méthodologie, qui est celle du travail historique de l'élève lui-même, basé sur le document, le témoignage et la critique, ces méthodes développent la conscience du **temps** et du **mouvement**; elles proposent, comme le disait Cousinet, "l'étude de l'action du temps sur les choses"⁶⁹.

5. L'ÉVOLUTION

De même que le **changement** ne prend tout son sens que s'il est conjugué avec l'étude de la **chronologie** (encore, on l'a vu, que cela ne soit pas indispensable pour des jeunes élèves), de même, l'étude des **changements historiques** conduit tout naturellement au concept de l'**évolution historique** qui est un autre aspect du concept de **temps historique**. Alors qu'il n'était question que de définir le métier d'historien, Marc Bloch avait déjà précisé les données fondamentales du problème de l'**évolution historique**. Après avoir montré que la frontière la plus imprécise qui soit est celle qui sépare l'actuel de l'inactuel, il démontre magistralement que le passé fait comprendre le présent mais qu'à son tour, le présent éclaire le passé.⁷⁰ Avoir le concept de

⁶⁷ Citons pour le Québec: A. La collection *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, chez Guérin par André Lefebvre (1972); B. La collection *L'histoire: Aujourd'hui-Hier*, chez Nova par Lavallée et Paquette (1973); C. La collection *"Initiation à l'Histoire et aux Sciences de l'homme"*, chez C.E.C. par Dussault et Laville (1973).

⁶⁸ René Van Santbergen, "L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire", dans *Le Professeur d'histoire* (nov. 68): 23.

⁶⁹ Roger Cousinet, *op. cit.*, 82.

⁷⁰ Marc Bloch, *Métier d'historien* (Paris, Armand Colin, 1967), 9-16.

temps historique, c'est donc comprendre que le présent est intimement lié au passé par tout un réseau de *causes* et de *relations* et que les différents événements du passé sont également liés entre eux par un treillis de *causalités* et de *conséquences*.

Cette affirmation a été longtemps la plus incontestée des vérités pédagogiques concernant l'enseignement de l'histoire. Des générations d'élèves en ont pâti, qui ont transcrit d'interminables tableaux synoptiques de causes lointaines et prochaines, de conséquences à multiples directions. Et pourtant, l'enseignement de l'histoire par les causes et les conséquences est probablement la plus contestable approche que l'on puisse donner à l'histoire quand il s'agit de développer le sens du **temps historique**. Roger Cousinet a bien démontré le caractère arbitraire de ces affirmations qui reposent "sur une pétition de principes (. . .) Toute l'équivoque vient de ce qu'un fait est indéterminable, si on le considère à partir de ses causes et de ses conséquences, et qu'il n'est considéré comme fait historique que grâce à l'apport de ces causes et de ces conséquences supposées qui, en réalité, le constituent." ⁷¹ Nous ne voulons pas reprendre ici ce débat fondamental en épistémologie de l'histoire ⁷². Mais il faut néanmoins répéter, pour la clarté de notre exposé, qu'en soi, la réalité historique ne nous est pas vraiment perceptible. Comme le dit Aron, "elle est inépuisable et équivoque parce qu'elle est humaine" ⁷³; et ce n'est que par commodité méthodologique que l'historien détermine des explications qui s'appellent *causes* et *conséquences*. Mais, comme le dit Marrou, "il est bien évident que cette explication n'est plus du type causal. Il serait donc temps, écrit-il, que la théorie de l'histoire procède pour son compte, comme celle des sciences de la nature l'a fait depuis A. Comte, à une revision de la notion de cause; psysiciens et naturalistes y ont pratiquement substitué celle, à la fois plus générale et mieux définie, de "conditions d'apparition"; (. . .) pareillement, l'histoire, me semble-t-il, doit renoncer à la recherche des causes pour celle des développements coordonnés, notion qui n'est qu'une extension, à la dimension nouvelle du temps, de la notion statique de structure." ⁷⁴

Ces réflexions impliquent-elles qu'on doive s'abstenir de toute allusion à des causes et à des conséquences en histoire? Nous ne le croyons pas. Il semble toutefois important que l'enseignant soit cons-

⁷¹ Roger Cousinet, *op. cit.*, 37.

⁷² Voir sur cette question les ouvrages de Marrou, Carr, Aron, entre autres.

⁷³ Raymond Aron, *Introduction à la philosophie de l'histoire* (Paris, Gallimard, 1948), 120.

⁷⁴ H. I. Marrou, *op. cit.*, 183.

cient de ces problèmes épistémologiques. Son approche deviendra alors moins systématique et plus près de la véritable **évolution historique** qui reste, elle, ouverte à tous les possibles. C'est cette mentalité que souligne Reinhard quand il parle de la notion de présent dans le passé. "Tout est vain, écrit-il, si l'élève ne comprend pas que chaque instant du passé fut vécu en tant que présent, et que ceux qui le vivaient scrutaient leur avenir dans ce qui, pour nous, est aussi du passé. Le contenu de ce temps était alors indéterminé, les hommes s'appliquèrent à préparer, à rendre favorable, cet avenir . . . qui s'est accompli en passé depuis eux. A chaque instant, le temps historique fut coloré d'espérance et de crainte, de souvenirs et de regrets, d'intentions et de risques; il succédait à un passé révolu et précédait un avenir aux virtualités indécises et multiples." ⁷⁵

Nous croyons qu'un tel concept, celui de présent dans le passé, est l'un des plus difficiles à saisir, mais qu'on peut y arriver, avec les élèves les plus âgés, à partir d'un exemple de l'actualité. Un exemple commode est l'élection d'un gouvernement minoritaire. Aux lendemains de l'élection, tout est possible. Le gouvernement pourra se maintenir au pouvoir 2 semaines, 2 mois, 2 ans, personne ne le sait. Mais lorsque le gouvernement sera renversé, il se trouvera des historiens pour trouver des causes à la durée *x* du gouvernement. Mais ces causes n'étaient pas déterminantes puisque au moment même de l'événement, tout était encore possible.

On peut probablement trouver dans cette difficulté particulière, une explication au fait que les études de Hallam sur le développement de la pensée historique chez les enfants et les adolescents, aient démontré que le raisonnement verbal, en histoire, n'apparaisse que bien après les âges suggérés par les études de Piaget pour le développement de la pensée logique. En effet, le raisonnement verbal en histoire s'exprime principalement par l'habileté à relier entre eux, par une relation quelconque, deux faits historiques. Les travaux de Hallam ont démontré que les enfants ne font pas de relations ou isolent abusivement un seul facteur — (stade pré-opérationnel), qu'ils s'en tiennent exclusivement au texte qui leur présente l'événement et sont incapables d'extrapolation (stade opérationnel concret), qu'ils ne peuvent qu'exceptionnellement, et à un âge relativement avancé (15 ans), établir des relations complètes et tenir compte du caractère hypothétique et relatif des informations de caractère historique. De fait, l'explication en histoire restera toujours

⁷⁵ Marcel Reinhard, *op. cit.*, 11.

aléatoire, "non seulement [parce que] l'action est très éloignée du milieu immédiat des enfants mais [parce que] ils font face, à un niveau hypothétique, à des références et à des dilemmes moraux susceptibles de rendre perplexes les adultes les plus intelligents" ⁷⁶.

L'étude de l'**évolution historique** implique donc des difficultés non négligeables et le relativisme qu'il convient de donner à cette approche, pour respecter la nature même de l'histoire, n'est pas pour faciliter la démarche pédagogique. L'enchaînement des causes et des conséquences, en histoire, exerce cependant une séduction certaine sur professeurs et étudiants. Cette séduction est sans doute accentuée de nos jours par l'intérêt accru pour les faits de civilisation matérielle qui semblent parfois apporter un démenti aux positions plus relativistes de l'explication en histoire. La popularité de l'histoire thématique renforce encore cette tendance. Faut-il diagnostiquer dans cette mode une influence de l'histoire mécaniste et marxiste ? Cela est possible, bien qu'une telle affirmation nous semble exiger des preuves un peu plus sérieuses. Il y a sans doute actuellement, parmi les professeurs d'histoire, beaucoup de Monsieur Jourdain qui font du "marxisme" sans le savoir. Quoi qu'il en soit, il nous semble juste d'affirmer que tout en étant la plus difficile à expérimenter, l'étude de l'histoire par les causes et les conséquences semble la stratégie la plus répandue.

Et pourtant, il existe une autre méthodologie qui serait tout aussi dynamique pour illustrer l'**évolution historique**: celle du récit. "L'histoire, écrit Eric Dardel, appartient toujours, par quelque côté, à la narration, comme le conte et l'épopée. Exposer de l'histoire, c'est toujours de quelque manière, raconter "des histoires". Non que la diversion anecdotique lui convienne, mais l'histoire suspend l'esprit à l'expectative de ce qui va se passer; elle accroche à la souvenance du récent *tout-à-l'heure* l'impatience du prochain *maintenant*. A la valeur épique de la *relation*, s'ajoute la portée dramatique de l'action."⁷⁷ " Cette opinion est d'ailleurs celle de Raymond Aron qui affirme que le récit caractérise spécifiquement l'histoire et la distingue ainsi de la sociologie.

Nous croyons, en effet, que le récit historique est l'instrument par excellence pour faire saisir le mouvement de l'**évolution historique**. Paul Maréchal a justement tenté de réhabiliter cette formule pédagogique dans son livre *L'Histoire en question*. "L'histoire narrative, écrit-il, est la forme la plus ancienne sous laquelle se présente la connaissance du

⁷⁶ R. N. Hallam. *op. cit.*, 164-166.

⁷⁷ Eric Dardel, *L'histoire, science du concret* (Paris, 1946), 22.

passé. (...) Elle ouvre des voies éducatives parfois méconnues ou rejetées; (mais elles sont) pourtant évidentes.”⁷⁸ Il est tout d’abord certain que le récit historique a l’avantage d’être possible avec de jeunes auditoires (à condition de *savoir raconter*). Surtout, il rend la rencontre avec le passé plus vivante. Car il est plus aisé de rencontrer *quelqu’un* dans un récit que dans un tableau synoptique de causes et de conséquences. Enfin, le récit peut très efficacement contribuer à donner le goût de l’histoire, ce qui n’est pas à dédaigner.

L’utilisation du récit historique présente cependant ses difficultés, tout comme l’enseignement par les causes et les conséquences; mais nous croyons que les risques de dénaturer l’histoire sont moins grands. Ainsi, l’art de savoir raconter n’est pas très répandu et on rencontre peu de Guillemin parmi les professeurs d’histoire; toutefois, les professeurs qui se risquent à *raconter* ne sont pas légion de sorte que le mal n’est pas très grand. D’autre part, le récit historique ouvre la porte au superficiel, au détail anodin voire au fabuleux; mais cet inconvénient est largement atténué si on fait usage, également, d’autres procédés pédagogiques.

En dernière analyse, cet aspect du concept de **temps historique** qu’est l’**évolution** nous semble le plus problématique de tous. Non pas qu’il soit le plus difficile à appréhender: le concept de **recul**, celui de **chronologie** et celui de **durée** semblent l’être bien davantage. Mais il ressort que les deux procédés qui servent à illustrer l’**évolution historique**, celui de l’enchaînement des causes et des conséquences et celui du récit historique, sont difficiles à pratiquer sans tomber dans des pièges redoutables pour l’établissement d’une authentique culture historique.

6. LA DURÉE

Enfin nous devons terminer en mentionnant un dernier aspect du concept de **temps historique**, aspect qui pourrait être le plus important de tous mais qui se révèle le plus difficile à saisir: la **durée**. Précisons immédiatement que nous donnons à ce mot de **durée**, un sens bien particulier. Nous ne désignons pas un espace de temps qui s’écoule par rapport à un phénomène. Nous désignons plutôt le caractère de ce qui est durable ou permanent dans l’écoulement du temps.

En fait, cet aspect du concept de **temps historique** est paradoxal par rapport aux deux précédents, celui du **changement** et celui de l’**évolu-**

⁷⁸ Paul Maréchal, *op. cit.*, ch. I: 5-28.

tion. En effet, le sentiment de la **durée historique**, dans le sens que nous lui donnons, implique que l'on réalise qu'une continuité est visible à travers le déroulement de l'histoire, et que le temps lui-même est le témoin muet et imperturbable d'un fonds de permanence qui se maintient dans l'humanité depuis les origines les plus reculées de l'histoire. Au fond, on réalise que le passé est pour nous un héritage. Dans je ne sais plus quelle ville du Mid-ouest américain, on a élevé un monument qui porte cette inscription:

"Time goes", they say.
Oh ! no !
Time stays !
We go.

Nous croyons que cette inscription illustre bien ce que représente la **durée historique**. L'historien qui ne considère le temps que comme une mesure du mouvement qui anime l'histoire (mouvement exprimé par le changement, la succession et l'évolution) ampute sa vision du **temps historique** d'un élément indispensable. Car le temps de l'histoire, comme l'a dit Marc Bloch, "n'est pas qu'une réalité concrète et vivante rendue à l'irréversibilité de son élan; il est le plasma même où baignent les phénomènes et le lieu de leur intelligibilité".⁷⁹ "Car la durée est orientée, elle imprime sa direction à l'histoire tout entière. Chaque génération est l'héritière de la précédente, elle en reçoit des traditions et des exemples, des ressources, des techniques et des croyances, souvent elle habite les mêmes demeures et cultive les mêmes champs; souvent, mais pas toujours, car il y a création et destruction."⁸⁰

L'expérience individuelle du temps nous permet, si nous nous y arrêtons, de formuler la réflexion suivante: "Je ne saurais pas que je change s'il n'y avait en moi quelque chose qui ne change pas." La durée historique exprime ce sentiment (car c'en est un) qui s'actualise par la culture ou la tradition, qui s'expérimente vraisemblablement par le culte des origines et, peut être aussi, par l'inquiétude du destin de l'humanité.

Car si la durée historique est un sentiment, c'est peut-être parce qu'elle pose des problèmes philosophiques auxquels l'homme n'a jamais pu apporter de réponse satisfaisante. Notre époque est-elle en progrès par rapport à celles qui l'ont précédée ? Où va l'histoire ? Quelle est la signification de l'aventure humaine ? Autant de questions qui sont

⁷⁹ Marc Bloch, *op. cit.*, 5.

⁸⁰ Marcel Reinhard, *op. cit.*, 10.

inséparables de l'étude historique quand on la conduit à son terme et qui donnent à cette étude ses incidences philosophiques.

Que ces questions soient hors de la portée de la majorité des élèves qui étudient l'histoire, cela est certain. Mais cela ne signifie pas que l'idée même de permanence qui est désignée par l'expression **durée historique** leur soit étrangère. La sensibilité à cet aspect du concept de **temps historique** est probablement beaucoup liée, comme l'aspect du **recul**, à un certain nombre de facteurs sociaux tels que la famille, le groupe linguistique, le milieu local. D'ailleurs, la perception que les adolescents ont de l'actualité est reliée directement aux questions soulevées par l'idée de progrès, elle-même rattachée à l'idée de **durée historique**.⁸¹

L'expérience quotidienne nous apprend que les enfants réagissent différemment aux stimulations intellectuelles et affectives qui leur sont proposées. Très tôt se dessinent les amateurs d'insectes ou de fleurs, les mordus de la mécanique ou de l'électronique, les collectionneurs de toutes sortes. La curiosité pour l'*ailleurs* et l'*autrefois* est tout aussi certaine qu'elle est difficile à expliquer rationnellement. Et nous croyons que le sens de la **durée historique**, dans le sens que nous lui donnons, est une forme de conscience qui est perceptible chez l'enfant et qu'elle s'exprime principalement par le goût des histoires et le goût de l'histoire.

Dans son ouvrage, *Le Temps de l'histoire*, Philippe Aries laisse entendre que la vision de l'histoire de l'historien moderne est très proche de l'expérience enfantine. "Ou bien l'histoire est un mouvement élémentaire, inflexible et sans amitié, écrit-il. Ou bien il existe une communion mystérieuse de l'homme dans l'histoire: la saisie du sacré immergé dans le temps, un temps que son progrès ne détruit pas, où tous les âges sont solidaires."⁸² On peut ne pas suivre Philippe Aries dans sa vision mystique de la **durée historique**. Il nous semble toutefois que ces propos traduisent bien le caractère à la fois intuitif et affectif qui détermine le sens de la **durée historique**. On peut également soupçonner que, si cette perception est, de toute évidence, un effet de la maturation affective et intellectuelle, elle n'est pas étrangère à l'expérience des enfants qui en appréhendent confusément certaines vérités dans le champ de leurs intérêts. Leur sens de la **durée historique** ne sera pas organisé; il sera pressenti. Et nous croyons qu'un bon nombre d'activités qui

⁸¹ Recherche de l'auteur sur "Les élèves du secondaire et l'actualité", à paraître dans *Le Courrier pédagogique québécois*.

⁸² Philippe Aries, *op. cit.*, 23 s.

viennent d'être énumérées, observation d'images et d'objets anciens, étude des changements de la vie matérielle, récits historiques, sont susceptibles d'alimenter en intuitions riches et variées, le bagage de connaissances historiques qui doit précéder toute vision organisée de la **durée historique**.

* * *

Comme nous venons de le constater, le concept de **temps historique** ne peut être identifié à un seul comportement intellectuel ou à une seule qualité de la conscience. C'est ce qui explique que les études sur la question soient si décevantes: en général, elles ne traitent qu'un aspect partiel du problème et, d'un autre côté, peu d'auteurs font les distinctions nécessaires entre le **temps conçu**, le **temps vécu** et le **temps historique**.

Nous avons, pour notre part, tenté de circonscrire les implications globales du développement du concept de **temps historique** en le décomposant en six aspects distincts. Chacun de ces aspects se réfère à un niveau spécifique de l'appréhension, qu'elle soit intellectuelle, affective, ou qu'elle implique simultanément l'intelligence et le cœur. Nous avons pu constater que les six aspects déterminés présentaient des difficultés d'assimilation fort diverses. Certains aspects, comme l'**évocation** du passé, l'étude des **changements** historiques, l'intérêt aux récits historiques (forme simplifiée du concept de l'**évolution**) semblent accessibles aux écoliers. Toutefois ils ne sauraient constituer, seuls, une authentique maîtrise du **temps historique**. D'autres aspects doivent compléter ces premiers contacts. Ainsi, l'étude de la **chronologie** est indispensable pour donner un cadre conceptuel cohérent à l'étude du passé; de même, la symbolisation assurée par la construction de "lignes de temps" permet de visualiser le recul de l'histoire. Ces deux activités semblent donc indispensables dans la formation secondaire. Enfin, la perception de la **durée** et de l'**évolution** doit venir compléter cette lente maturation. Cependant, ces aspects ne semblent perceptibles que par les adultes et les étudiants des niveaux collégial et universitaire.

Toutefois, la succession que nous venons de suggérer n'est qu'hypothétique. Seules des expériences systématiques pourraient nous permettre de connaître avec certitude les différents stades de ce processus. Cependant, comme des facteurs sociaux tels que la famille, le groupe linguistique, le pays, le groupe social, jouent un rôle non négligeable

dans le déroulement de ces processus, mesurer le développement du concept de **temps historique** ne sera jamais une tâche facile.

La grande popularité des travaux de Piaget a suscité, chez un grand nombre de professeurs d'histoire, le besoin de préparer leurs élèves par des leçons consacrées spécifiquement aux concepts de temps et d'espace. Aujourd'hui, les manuels d'histoire et les cahiers d'exercice débutent souvent par de telles leçons, qui font même l'objet de publications particulières.⁸³ Nous croyons cependant que la maîtrise du concept de **temps historique** ne saurait se faire d'une manière artificielle et que c'est par l'étude de l'histoire que ce concept peut le mieux se développer. C'est la conclusion à laquelle arrivent justement les auteurs de *L'enfant devant l'histoire*: "C'est (...) par la pratique et la compréhension de l'Histoire que (l'enfant) arrive à développer progressivement sa notion de la durée, à enrichir sa connaissance des catégories temporelles, en un mot, à parfaire son apprentissage du temps."⁸⁴

De fait, le schéma que nous avons proposé pour analyser le sens du **temps historique** peut aider les enseignants à diagnostiquer correctement les incompréhensions et les difficultés de leurs élèves. Ils sauront si leurs exigences sont prématurées ou justifiées et, surtout, ils pourront mieux tabler sur les apports positifs de l'évocation et de l'étude des **changements**. Ils donneront à la connaissance des dates sa vraie signification. Ils sauront créer des situations d'apprentissage (comparaison entre deux illustrations, tableaux de classification et d'association, recherches sur la civilisation matérielle, identification de diapositives, etc.) susceptibles de nourrir la vision historique et d'animer l'étude du passé.

Enfin, nous osons croire que cette réflexion sur le **temps historique** pourra servir même l'historien professionnel. Lorsqu'il arrive au terme de ses patientes recherches, lorsqu'il tente de circonscrire une période, un problème, un personnage, l'historien a la tentation de "pouvoir mettre à part une phase de faible étendue dans le vaste écoulement des temps".⁸⁵ Si, au contraire il accepte la relativité du temps, il respectera davantage l'équivoque de son sujet, percevra les difficultés d'évocation de son écriture, se situera clairement entre l'actuel et l'inactuel, dans la

⁸³ "Introduction à l'espace et au temps", leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les *Cahiers de Clio* (1973), no 35: 69-87; no 36: 57-85. Voir également, le premier fascicule de la Collection *Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme* de Dussault-Laville.

⁸⁴ E. Henriot, *L'enfant devant l'histoire*, op. cit., 1.

⁸⁵ Marc Bloch, op. cit., 10.

catégorie de la durée. Comme l'a si bien exprimé Marc Bloch: "Le temps est, par nature, un continu. Il est aussi un perpétuel changement. De l'antithèse de ces deux attributs viennent les grands problèmes de la recherche historique." ⁸⁶ Accepter ce dilemme, c'est respecter la contingence humaine, c'est faire œuvre d'honnête historien.

⁸⁶ *Ibid.*, 5.