

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

L'étude de l'histoire ne se conçoit pas sans référence à l'acquisition de concept 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, le temps est une entité qu'il est « impossible de définir avec précision ». <sup>(1)</sup> 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 ». <sup>(2)</sup> 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 acceptation à la fois satisfaisante pour les autres et pour lui-même. » <sup>(3)</sup>

Nous avons déjà, dans ces distinctions, une idée de la difficulté qu'il y a à parler du 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 étude intitulée *Le Temps* <sup>(4)</sup>, 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 ré-

(1) Samuel A. GOUDSMITH, Robert CLAIRBONE et les rédacteurs de LIFE, *L'homme et le temps*, Collection « LIFE : Le monde des sciences », p. 9.

(2) *Ibid.*, p. 9-10.

(3) *Ibid.*, p. 9.

(4) Jean PUCELLE, *Le Temps*, collection « Initiation Philosophique », n° 16, Paris, P.U.F., 1967, 108 p.



ceptacle, 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 de 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 nouveau, 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.

★★

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, 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 Rebol, « 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 ». <sup>(5)</sup>. Cela est particulièrement net dans les ouvrages de Piaget où sont exposés 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 » <sup>(6)</sup>.

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 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 obstacle franchi, on est en droit de se demander si cette tâche 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 génétique <sup>(7)</sup> 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**. <sup>(8)</sup> De fait, de nombreuses démonstrations de Piaget, par exemple, ne font que nous expliquer par quel processus l'enfant en arrive à conceptualiser le temps

(5) Olivier REBOUL, *Devenir adulte*, dans *Esprit*, mars 1974, p. 445.

(6) *Ibid.*, p. 445.

(7) Antonin DUPONT, *Instrument de mesure - Le Temps d'apprendre l'histoire*, dans *The Canadian Journal of History and Social Science*, vol. 6, n° 3, p. 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 thinknigg in History*, dans *New Movements in the Study and Teaching of History*, London, Temple Smith 1970, pp. 162-178.

Voir également : Jean PIAGET, *Time Perception in children*, dans *The Voices of Time*, New York, Braziller, pp. 202-216.

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 différentes. 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 ». <sup>(9)</sup> 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 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. » <sup>(10)</sup>

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, pourrait n'avoir rien à voir 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 semblerait 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* <sup>(11)</sup>. 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'es-

---

(9) Jean PIAGET, **Où va l'éducation**, collection « Médiations », Paris, De Noël, 1972, p. 37.

(10) Jean PIAGET, **A conversation with Jean Piaget**, dans **Psychology Today**, May 1970, p. 30.

(11) Cité dans R.N. HALLAM, **op. cit.**, p. 163 s.

prît logique et ses recherches le poussent à expérimenter les méthodes d'activité qui aideront l'élève à comprendre l'histoire, ce qui, en termes piagétien 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 McKellar (15) qui distingue deux formes de raisonnement, associative et 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 la fantaisie, 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 nous en savons déjà beaucoup en constatant 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)

(12) Jean PIAGET, **Psychologie et Pédagogie**, collection « Médiations », Paris, Denoël, 1969, p. 47.

(13) R.N. HALLAM, **op. cit.**, p. 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, pp. 16-40.

(15) P. MCKELLAR, **Imagination and thinking**, Cohen & West, 1957. Cité dans D.G. Watts, **op. cit.**, p. 23.

(16) D.G. WATTS, **op. cit.**, pp. 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, pp. 29-34.

Mais il n'y a pas que la psychologie génétique qui s'intéresse au concept du 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. » <sup>(18)</sup> Mais à aucun moment ils ne précisent de quelle manière 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'études des durées conscientes ou inconscientes, <sup>(19)</sup> 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 perception <sup>(20)</sup> que ce soit même par des expériences électrophysiologiques pour en découvrir les mécanismes <sup>(21)</sup>, 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 de concepts 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.

---

(18) Album Life, *L'homme et le temps*, pp. 32-41 ; 54-63 ; 122-131.

(19) Jean THEAU, *La conscience de la durée et le concept de temps*, Paris, Edouard Privat, 1969.

(20) Eliane ANRADO 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.

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 un insondable lointain <sup>(22)</sup> 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.* » <sup>(23)</sup> 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 l'expérience suivante. *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 est 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 » <sup>(24)</sup>.

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

(22) Rappelons ici le film **Hitler connaît 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, p. 14.

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

sement la filiation entre les deux perceptions n'est qu'effleurée parce que les auteurs prétendent qu'il est « sinon impossible, du moins très difficile, d'établir une correspondance, terme à terme, entre les deux séries d'expériences » <sup>(25)</sup>. Il 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. » <sup>(26)</sup>

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. » <sup>(27)</sup> 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. Les autres didacticiens de l'histoire, Johnson <sup>(28)</sup>, Cousinet <sup>(29)</sup>, Natalis <sup>(30)</sup>, Hill <sup>(31)</sup>, Carpenter <sup>(32)</sup>, Burston <sup>(33)</sup>, Fenton <sup>(34)</sup> et Saucier <sup>(35)</sup> ne font que souligner

(25) *Ibid.*, p. 212.

(26) *Ibid.*, p. 212 s.

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

(28) Henry JONHSON, *Teaching History in elementary and secondary schools*, New York, Macmillan, 1940.

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

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

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

(32) P. CARPENTER, *History Teaching : the era approach*, Cambridge, 1964, pp. 51, 77-78.

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

(34) Edwin FENTON, *Teaching the new social Studies in secondary schools*, Holt, Rinehart and Winston, 1966, pp. 159-162 ; 182-183.

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 se constitue le sens historique ? Il semble que le sens historique soit bien autre chose et demande une analyse bien plus minutieuse. » <sup>(36)</sup> 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.

Quelques chercheurs ont cependant voulu explorer le problème d'une manière plus pragmatique et ont conduit diverses expériences dans des écoles. Dans son analyse sur la recherche actuelle intitulée *Elementary School Social Studies*, <sup>(37)</sup> Maxime Dunfee fait état de 7 études (thèses ou articles) portant sur l'acquisition du concept de temps.

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. » <sup>(38)</sup> 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 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 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** <sup>(39)</sup>). 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.

(35) Roger SAUCIER, *Comment expliquer l'histoire*, Montréal, C.P.P., 1966, pp. 21-32.

(36) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 79.

(37) Maxime DUNFEE, *Elementary School Social Studies, a guide to current research*, Washington, A.S.C.D., 1970, p. 28 s.

(38) *Ibid.*, p. 29.

(39) R.N. HALLAM, *op. cit.*, pp. 167-168.

Geneviève Racette, dans un article récent paru dans *L'Histoire et son enseignement* <sup>(40)</sup> 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, <sup>(41)</sup> 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* <sup>(42)</sup> illustrent bien les nombreux rapprochements qu'il est possible de faire entre la philosophie et l'histoire ; mais ce n'est pas dans des analyses de ce type 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 *Le Temps de l'histoire*, <sup>(43)</sup> 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 XX<sup>e</sup> siècle <sup>(44)</sup>. Il n'analyse pas cette attitude : il la constate tout simplement à travers les multiples objets qui la nourrissent.

---

(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, pp. 101-108.

(41) Jean GUITTON, *Justification du temps*, P.U.F., 1966.

(41) Paul FRAISSE, *Psychologie du temps*, P.U.F., 1967.

(41) Robert WALLIS, *Le Temps, quatrième dimension de l'esprit*, Paris, Flammarion, 1966.

(41) Haus REICHENBACH, *The philosophy of Space and time*, New York, Dover, 1957.

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

(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 XX<sup>e</sup> siècle, « Petite Bibliothèque Payot », 1969.

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.

\*\*

Est-il possible de faire le point ? C'est ce que nous tenterons de faire 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 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'appren-

---

(45) Robert M. GAGNE, **The Learning of concepts**, dans **Readings for Social Studies in Elementary Education**, Toronto, Macmillan, 1969, pp. 73-80. Repris de **School Review**, vol. 71, 1965, pp. 187-196. Voir p. 79.

(46) *Ibid.*, p. 80.

tissage 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, récits, 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 s'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**).

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 la progression 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 lo-

---

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

gique) 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 Russel a démontré que n'importe quel groupe d'enfants du même âge chronologique démontre un large éventail de stades dans la compréhension de concepts complexes, et l'éventail s'élargit à mesure que les enfants grandissent. <sup>(48)</sup> Cette affirmation nous semble particulièrement vérifiable pour le concept de **temps historique**. Tel étudiant de niveau collégial peut commettre une bourde monumentale comme de nommer Marx parmi les personnages principaux de la Réforme protestante au XVI<sup>e</sup> 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 des 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.

---

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

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 dans le prochain Cahier.

Département d'histoire - Université de Sherbrooke.

Micheline JOHNSON.