

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

(2e partie)

Il y a certainement quelque chose d'artificiel à décomposer les processus qui produisent conjointement l'acquisition d'un concept global. Mais, on l'a vu, dans le cahier précédent, 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)⁽¹⁾, 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 arrière⁽²⁾.

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 »⁽³⁾. C'est pourquoi il faut faire appel aux calendriers, aux lignes du temps, pour se représenter les temps passés. Il est clair, que cette opération artificielle ne peut suppléer à l'expérience du vécu, i.e. du retour en matière effectué par un individu sur sa propre durée. Les notions de siècles, 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 expériences⁽⁴⁾ ont montré que ces représentations symboliques étaient accessibles à de jeunes écoliers à la condition d'être présentées sous formes de dessins (série de

(1) 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. 22, pp. 20-39.

(2) Cette expérience serait intéressante à vérifier.

(3) Jean PUCELLE, *op. cit.*, p. 37.

(4) Ralph C. PRESTON, *Teaching Social Studies in the Elementary school*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961. Voir Ch. 9 : *Units emphasizing the Past*, pp. 214-247.

dessins successifs). D'autres expériences⁽⁵⁾ 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, 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 milliard d'années par exemple, semblent analogues à ceux qui permettent de représenter des 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.

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 »⁽⁶⁾. 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'assurer 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 14, 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.

(5) 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 à l'hiver 1974 pour le cours de *Didactique de l'histoire* donné par M. Johnson.

(6) Jean PUCELLE, *op. cit.*, p. 9.

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 historiques**. 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 autre, devra également être maîtrisée.

2. LA CHRONOLOGIE (SITUATION DANS LE PASSE)

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 reconnaît 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 inchangée »⁽⁷⁾. 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 leurr. Elles ne signifient pas que les élèves ont maîtrisé le concept de **chronologie**.

De fait, la rétention 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 »⁽⁸⁾. 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

(7) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 9.

(8) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 53.

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 des faits du passé ? Il nous semble plutôt que la même diversité devrait se retrouver dans l'appréciation relative du **temps historiques** (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 conçu** 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 »⁽⁹⁾. Cependant, comme l'explique si bien Reinhart, « des repères existent, dont chacun à sa valeur [...]. Il ne s'agit pas de choisir entre des dates, mais d'analyser leur signification, de chercher les critères de la périodisation »⁽¹⁰⁾. 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 en périodes historiques variées »⁽¹¹⁾. De même, les travaux de Bradley ont montré que « ce n'est qu'après 11 ans que les 3/4 des enfants comprenaient les implications fondamentales d'une date historique »⁽¹²⁾.

(9) Cité par Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 16.

(10) *Ibid.*, p. 16.

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

(12) R.N. HALLAM, *op. cit.*, p. 167.

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'**Evocation** 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'enseignements. Elle s'apprend : elle est une connaissance »⁽¹³⁾. 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 illustré 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 intellectuel est puissant, ainsi que son efficacité pédagogique — En effet, la référence visuelle permet le 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. Trops abstraites, leurs connaissances historiques étaient minces⁽¹⁴⁾. On pourra objecter qu'on était en présence d'étudiants de calibres divers. Eh bien ! justement, il semble intéressant de savoir que c'était les bons étudiants qui voyaient beaucoup d'images et les étudiants médiocres qui en voyaient peu.

(13) L. HENRIOT, *op. cit.*, p. 212.

(14) Expérience de l'auteur au cours de Didactique de l'histoire en 1972, 1973, 1974.

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⁽¹⁵⁾.

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 — « L'image, affirme Paul Maréchal, constitue le support le plus significatif d'une première forme de connaissance historique »⁽¹⁶⁾.

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

(15) D.G. WATTS, *op. cit.*, p. 37.

(16) Paul MARECHAL, *L'histoire en question*, coll. « Carnets de pédagogie pratique », Paris, A. Colin, 1969, p. 17.

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 incapables 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'humanité. Marrou invoquait la sympathie comme condition préalable à la compréhension historique⁽¹⁷⁾. Eh bien ! c'est 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 qui sont cependant 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 »⁽¹⁸⁾.

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,

(17) H.I. MARROU, *De la connaissance historique*, Paris, Le Seuil, 1954, p. 97.

(18) M. REINHART, *op. cit.*, p. 14.

à étoffer de références intelligentes, les dates et les époques qu'il rencontrera dans une étude plus systématique de l'histoire.

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⁽¹⁹⁾. « 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 leurs 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 »⁽²⁰⁾. 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 »⁽²¹⁾.

5. L'EVOLUTION

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⁽²²⁾. Avoir le concept de **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

(19) 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.

(20) René VAN SANTBERGEN, *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Le Professeur d'histoire*, nov. 68, p. 23.

(21) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 82.

(22) Marc BLOCH, *Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1967, pp. 9-16.

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 n'est déterminable, si on le considère comme fait historique, que grâce à l'apport de ces causes et de ces conséquences supposées qui, en réalité, le constituent »⁽²³⁾.

Nous ne voulons pas reprendre ici ce débat fondamental en épistémologie de l'histoire⁽²⁴⁾. 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 »⁽²⁵⁾ ; 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 Auguste Comte, à une revision de la notion de cause ; physiciens 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 »⁽²⁶⁾.

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 conscient 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 Reinhart 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 indécesibles et multiples »⁽²⁷⁾.

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

(23) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 37.

(24) Voir sur cette question les ouvrages de Marrou, Carr, Aron, Veyne entre autres.

(25) Raymond ARON, *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1948, p. 120.

(26) H.I. MARROU, *op. cit.*, p. 183.

(27) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 11.

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 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 la 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 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 »(28).

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 ou 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 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,

(28) R.N. HALLAM, *op. cit.*, pp. 164-166.

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 »⁽²⁹⁾. 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 passé (...). Elle ouvre des voies éducatives parfois méconnues ou rejetées ; (mais elles sont) pourtant évidentes »⁽³⁰⁾. 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 DUREE

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.

(29) Eric DARDEL, *L'histoire, science du concret*, Paris, 1946, p. 22.

(30) Paul MARECHAL, *op. cit.*, ch. 1, pp. 5-18.

En fait, cet aspect du concept de **temps historique** est paradoxal par rapport aux deux précédents, celui du **changement** et celui de l'**évolution**. 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 »⁽³¹⁾. « 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 »⁽³²⁾.

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 ». Eh bien ! 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 inséparables de l'étude historique quand on la conduit à son terme et qui donnent à cette étude des 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

(31) Marc BLOCH, *op. cit.*, p. 5.

(32) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 10.

sociaux tels que la famille, le groupe linguistique, le milieu local, et peut-être, une certaine sympathie à l'endroit d'un professeur qui sait communiquer son enthousiasme pour les choses du passé.

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 Ariès 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 »⁽³³⁾. On peut ne pas suivre Philippe Ariès 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 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 un peu pourquoi les nombreuses études sur la question sont 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'**évo**cation du passé, l'étude des **changements** historiques, l'intérêt aux récits historiques (forme simplifiée du concept de l'évolution)

(33) Philippe ARIES, *op. cit.*, p. 23 s.

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 qui 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 les 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⁽³⁴⁾. 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 »⁽³⁵⁾.

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

(34) *Introduction à l'espace et au temps*, leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les *Cahiers de Clio*, 1973, n° 35, pp. 68-87 ; n° 36, pp. 57-85.

Voir également, le premier fascicule de la Collection *Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme* de Dussault-Laville.

(35) E. HENRIOT, *L'enfant devant l'histoire*, op. cit., p. 1.

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 »⁽³⁶⁾. 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 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 »⁽³⁷⁾. Accepter ce dilemme, c'est respecter la contingence humaine, c'est faire œuvre d'honnête historien.

Micheline JOHNSON,
Département d'histoire
Université de Sherbrooke,
CANADA

(36) Marc BLOCH, *op. cit.*, p. 10.

(37) *Ibid.*, p. 5.