

# Temps historique et temps historien : présence-absence d'un objet didactique peu identifié

Jean-Louis Jadouille (TÉLUQ), Sarah Lapré (TÉLUQ) et Gaël Pirard (Université de Liège)

## Introduction

Quand et comment apprend-t-on le temps à l'École ? À travers quelles activités le temps est-il enseigné à nos élèves, nos enfants puis nos adolescents ? De quel(s) temps s'agit-il ?

D'un lecteur à l'autre, ces questions évoqueront des souvenirs différents. Souvenir de l'herbier confectionné à la faveur de l'automne, prétexte pour découvrir le temps des saisons; souvenir du calendrier des activités qui séparent les enfants de « l'heure des papas et des mamans »; souvenir des exercices de conjugaison à l'indicatif présent, passé et futur; souvenir de la vieille horloge à pendule que l'enseignante amena en classe pour nous apprendre à lire l'heure; souvenir du chronomètre utilisé pour mesurer le temps mis par un objet en mouvement pour descendre une pente; souvenir de la visite de l'église et de la mosquée du quartier à l'occasion du Carême et du Ramadan; souvenir de la ligne du temps accrochée au mur de la classe et des grandes périodes de l'Histoire ornées de personnages historiques...

De toute évidence, le temps est enseigné. Mais quel temps ? Au préscolaire et au premier cycle du primaire, le temps des saisons est celui de la nature : *le temps cosmique* (Ricoeur, 1983). Le calendrier de la journée autour duquel les enfants se rassemblent chaque matin relève du *temps vécu* (Pucelle, 1955), comme celui que déclinent les conjugaisons : j'ai joué, je joue, je jouerai. En revanche, quand penchés sur le cadran poussiéreux de la vieille horloge, les enfants observent le mouvement de la grande et de la petite aiguille, c'est du *temps physique* ou du *temps conçu* (Pucelle, 1955) qu'il s'agit : celui que l'on peut découper, mesurer, tout comme d'ailleurs pour ce temps qu'égrène le chronomètre pendant que l'objet en mouvement suit sa course. La découverte des périodes qui scandent la vie des croyants, comme le Carême ou le Ramadan, est l'occasion de prendre conscience du *temps social* (Pucelle, 1955), celui qui rythme la vie des femmes et des hommes en société. Et la ligne du temps arborant les grandes périodes de l'Histoire ? De quel temps s'agit-il ? Ni du temps cosmique, ni du temps vécu, ni du temps physique, ni du temps social. Du *temps historique*, répond le philosophe français Jean Pucelle, auteur d'une typologie qui a servi de point de départ aux rares travaux québécois sur le concept de temps dans l'enseignement de

l'histoire (Johnson, 1975; 1979; Poyet, 2009). Que recouvre cette appellation de *temps historique* ?

Pour la cerner, il convient de revenir sur l'acceptation du terme « Histoire » ou « histoire ». Tandis que « l'Histoire » désigne la vie des humains dans le passé, « l'histoire » est le nom de la discipline scientifique qui a pour projet d'expliquer/comprendre, une formulation en forme dialectique utilisée par Ricoeur pour rendre compte de la diversité des modes de réponse à la question : « pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi et non autrement ? » (Ricoeur, 2000, p. 169)

Au *temps de l'Histoire*, c'est-à-dire au temps ou à l'expérience du temps (Hartog, 2003; Koselleck, 1979) telle que l'ont vécue les humains d'hier, une expérience qui n'est accessible à l'historien que par le biais des traces qui en demeurent, répond donc le *temps de l'histoire*, c'est-à-dire la représentation de ce que cette expérience fut. Ce *temps de l'histoire*, et de manière très concrète la ligne du temps accrochée au mur de la classe, relève de ce temps représenté, découpé, aménagé, désigné, en un mot construit. Il est plus fréquemment désigné sous l'appellation de *temps historique*, ou sous la plume de Lautier, de « temps historisé » (Lautier, 1997a, p. 92). Cette dernière appellation a le mérite d'indiquer que le *temps historique* est le fruit d'une élaboration, de telle sorte que le temps de l'histoire comporte deux faces : d'une part, la représentation construite que l'historien élabore et, d'autre part, le travail d'« historisation » (*ibid.*, p. 99) qui mobilise un ensemble d'opérations intellectuelles et dont le fruit est cette construction qu'est le temps historique. Pour distinguer ces deux faces du *temps de l'histoire*, nous proposons de distinguer deux concepts : le *temps historique*, ou la représentation construite du temps vécu par les humains d'hier, et le *temps historien*, outil intellectuel d'élaboration dudit *temps historique*.

Si l'on fait sienne la prémisse que la classe d'histoire devrait être le lieu de l'enseignement à la fois de connaissances sur le passé (l'Histoire) et d'un mode de pensée disciplinaire (l'histoire), on s'accordera aisément pour affirmer que tant le *temps historique* que le *temps historien* devraient être enseignés. Le premier a pour lui l'évidence de la tradition. Mais qu'en est-il du second ? Et que s'agit-il d'enseigner

au juste ? Tel est le propos de cet article. Il est bâti sur une analyse critique de quelques grands travaux fondateurs en didactique de l'histoire<sup>1</sup>.

Dans un premier temps, nous montrerons que, s'il a fait l'objet de l'attention des didacticiens, le temps demeure diversement nommé, diversement approché et nous proposerons, dans un deuxième temps, une architecture d'ensemble qui permet de situer et de définir le *temps historien* dans le concert de la pensée historique. Ce faisant, nous proposerons une définition opérationnelle du *temps historien* ; elle est opérationnelle en ce qu'elle permettra d'en soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

Nous concluons en discernant la présence-absence de ce *temps historien* dans les prescriptions officielles en vigueur dans l'enseignement secondaire au Québec et les enjeux liés à cet état de fait : un objet non enseigné et évalué d'une manière peu valide ?

## 1. Le temps dans les travaux des didacticiens de l'histoire

Dès 1975, dans un article pionnier, l'historienne Micheline Johnson entreprend de « définir théoriquement et didactiquement le concept de temps historique » (Johnson, 1975, p. 494). Soulignant la faible contribution des travaux de Jean Piaget sur l'apprentissage du temps (Piaget, 1946), le psychologue genevois et ses successeurs ayant porté leur attention sur le *temps conçu* qui semble « n'avoir aucun rapport avec le développement du concept de temps historique » (Johnson, 1975, p. 487), Johnson manifeste aussi son insatisfaction par rapport aux travaux en didactique. En effet, à son estime, « à aucun moment [les spécialistes de l'enseignement de l'histoire] ne précisent en quoi consiste le concept de temps historique » (*ibid.*, p. 492).

Dans quelle mesure les didacticiens de l'histoire ont-ils comblé cette lacune ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons examiné les travaux de six d'entre eux. Du côté de la littérature francophone, nous avons retenu, outre les travaux de Johnson (1975, 1979), ceux du didacticien québécois Robert Martineau (1997, 2000 et 2010) et de la chercheuse française Nicole Lautier (1997a et b). Du côté des travaux anglo-saxons, nous nous sommes penchés sur les écrits des deux auteurs qui font référence au sujet de l'enseignement-apprentissage de la pensée

historique, à savoir Sam Wineburg (1991a et b, 1994, 1999, 2001, 2010) et Seixas (1996, 2000, 2004 & 2012) et ses collaborateurs. Nous avons également prêté attention aux textes du chercheur néerlandais Arie Wilschut (2012, 2019), auteur des mises au point les plus récentes sur le temps dans l'enseignement de l'histoire. Quelle place ces chercheurs réservent-ils au temps dans leurs travaux ? Comment le désignent-ils ? Comment le définissent-ils ?

### 1.1. Au cœur de l'« intelligence historique » : le temps

Sur le plan épistémologique, la plupart de ces auteurs confèrent au temps un rôle central dans les processus de la connaissance historique. Ainsi, pour Lautier, la discipline historique « ne se conçoit jamais hors du temps » (Lautier, 1997b, p. 24). Martineau renchérit en affirmant que « le travail de l'historien consiste à établir les faits et à les interpréter avec la perspective du temps » (Martineau, 2010, p. 34), un point de vue que Wilschut semble bien partager, lui qui fait du temps historique « l'épine dorsale » (Wilschut, 2019, p. 831 ; trad. J.-L. Jadoulle) de la pensée historique. Ces affirmations rejoignent celles de nombreux historiens (Jadoulle, Lapré & Pirard, 2026), pour qui l'histoire a toujours « une dimension temporelle irréductible<sup>2</sup> » (Leduc, 1999, p. 70).

Bien que Wineburg et Seixas s'accorderaient certainement avec les auteurs précités pour faire du temps un rouage majeur, sinon le cœur de l'« intelligence historique » (Martineau, 2010, p. 32), nous n'en avons pas trouvé explicitement trace dans leurs travaux. Le terme *time* lui-même n'apparaît, dans un des deux articles publiés par Wineburg en 1991, que dans le sens de durée<sup>3</sup>, d'époque ou de contexte historique<sup>4</sup>. Le terme *historical time* est, lui, absent, comme il l'est aussi entièrement de son maître-ouvrage de 2001, signe que le temps, bien que sous-jacent à plusieurs heuristiques, nous y reviendrons, n'est pas au centre de l'attention de l'auteur. Il en est de même chez Seixas. Si « le *temps historien* est bien présent dans chacun [des] six concepts » (Pirard, 2021, p. 90) de la pensée historique, il ne l'est qu'en filigrane. Ainsi, dans le travail de synthèse cosigné avec Morton (2012), le terme *time* est utilisé comme synonyme d'« époque<sup>5</sup> », de « période<sup>6</sup> » ou comme synonyme du passé lui-même<sup>7</sup>. Il désigne donc tantôt le *temps vécu* par les hommes du passé, tantôt le temps historique construit par l'historien, en particulier à la faveur de son travail de périodisation : pas le *temps historien* au sens où nous l'entendons. À une

1. Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le CRSH. Il a également bénéficié du soutien du Ministère des Relations Internationales et de la Francophonie du Québec, dans la cadre d'un partenariat TÉLUQ-Université de Liège.
2. Leduc cite A. Prost (1996), *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, p. 255.
3. « *The amount of time between their occurrence and their recording by witnesses* » (Wineburg, 1991a, p. 80).
4. « *Situating events in time* » (*ibid.*, p. 82).
5. Cfr par exemple : « *at a time* » (Seixas et Morton, 2012, p. 140).
6. Cfr par exemple : « *time period* » (*ibid.*, p. 19).
7. Cfr par exemple : « *over time* » (*ibid.*, p. 5).

reprise seulement, les auteurs désignent le temps comme une perspective<sup>8</sup> et cette perspective est définie par le souci de la contextualisation<sup>9</sup>. Soulignons enfin que, dès 1996, Seixas affirmait que, « sans repère temporel, nous ne pouvons donner du sens à nos vies. En acquérant ces repères, nous assignons une signification historique, évaluons les traces et les comptes-rendus du passé, conceptualisons le changement, apprécions le progrès et le déclin, faisons preuve d'empathie et de jugement moral et apprécions le rôle des acteurs » (Seixas, 1996, p. 745 ; trad. S. Lapré).

## 1.2. Une diversité de dénominations, une diversité de définitions

Alors que le temps n'est, pour ainsi dire, pas nommé chez ces deux auteurs, il est l'objet d'une diversité de dénominations sous la plume des autres didacticiens que nous avons retenus. Cette diversité des dénominations renvoie à une diversité de définitions.

### 1.2.1. Temps historique et conscience historique du temps chez Johnson et Wilschut

Deux des six auteurs que nous avons étudiés choisissent le terme de *temps historique* : c'est le cas de Johnson (1975) et de Wilschut (2012, 2019). Ce dernier parle aussi de « conscience historique du temps » (Wilschut, 2012, p. 52). Chez Johnson, le temps historique est défini comme un « concept » (Johnson, 1975) qui est décliné en une série d'« opérations mentales » (Johnson, 1975, p. 476) : il est de l'ordre d'une « habileté » ou d'une « capacité » (Johnson, 1975, p. 476), auxquelles s'entrecroisent toutefois des perceptions de nature psychologique comme celle de la durée telle qu'elle se développe au gré du temps vécu. L'appellation de *temps historique* utilisée par Johnson nous semble donc proche de ce que nous désignons sous le terme de *temps historien*, à savoir le temps comme outil ou catégorie intellectuelle de l'historien et non le produit de l'activité de celle-ci.

Les termes de « temps historique » (Wilschut, 2019, p. 836) ou de « conscience historique du temps » (Wilschut, 2012, p. 52 et Wilschut, 2019) utilisés par Wilschut ne se laissent pas aisément circonscrire. La *conscience historique du temps* renvoie à l'avènement de la pensée historique que l'auteur attribue à Hérodote puis Thucydide. Sous leur plume, advient en effet un mode ou une nouvelle conscience du temps qui rompt avec les trois modes traditionnels d'expérience du temps vécu. Ceux-ci déterminent trois

formes d'articulation du passé, du présent et de l'avenir ou trois « régimes d'historicité » comme les dénommerait Hartog (2003) à la suite de Koselleck (1997) : le mode cyclique, le mode linéaire et le mode mythique. En rupture avec ces trois modalités expérientielles, Wilschut, se plaçant dans le sillage de Wineburg<sup>10</sup> et de Lee<sup>11</sup>, qualifie la conscience historique du temps de « non naturelle » et de « contre-intuitive » (Wilschut, 2019, p. 832 ; trad. J.-L. Jadoulle). Son avènement fait donc advenir le *temps historique*. Ni cyclique, ni linéaire ni mythique, il est défini comme l'« expérience du temps telle qu'elle se manifeste dans le travail de l'historien » (Wilschut, 2012, p. 47 ; trad. J.-L. Jadoulle). S'appuyant sur le travail de Ricoeur (1983-1985), Wilschut précise que « le récit des historiens donne forme au temps historique » (Wilschut, 2012, p. 52 ; trad. J.-L. Jadoulle) et que celui-ci est un temps « composé par l'historien dans son travail » (Wilschut, 2012, p. 53 ; trad. J.-L. Jadoulle). Ce faisant, l'auteur semble faire du *temps historique* la résultante et non le vecteur de la mise en intrigue narrative de l'historien. Sa définition du temps historique se rapprocherait ainsi de l'acception qui est la nôtre, produit et représentation construite du temps vécu par les humains dans le passé. Néanmoins, la déclinaison qu'il en donne ensuite, sous la forme d'une série de concepts donc des connaissances-outils de l'historien, (dés)orienté sa définition du *temps historique* vers celle de *temps historien*. Le temps historique désigne-t-il la représentation de l'expérience du temps vécue par les humains d'hier telle que l'historien l'élabore ou bien l'expérience intellectuelle de construction par l'historien de cette représentation du temps ?

### 1.2.2. Martineau et la durée

Cette appellation - *temps historique* - n'est pas utilisée par Martineau, lequel semble privilégier le terme de *durée*. En effet, pour lui, « la compréhension que le temps - ou plus spécifiquement la durée - est une donnée fondamentale de la réalité humaine » (Martineau, 1997, p. 94) distingue l'histoire des autres disciplines des sciences sociales : « par sa préoccupation dominante pour la dimension temporelle, pour la durée, [le] regard historique contextualise les réalités humaines dans la durée » (*ibid.*, p. 95). Cette préoccupation ou cette « conscience historique » propre à l'historien est constitutive de ce que Martineau appelle l'attitude historique ou historienne<sup>12</sup>. Celle-ci est définie comme une « disposition de l'esprit, [soit] un ensemble de jugements et de tendances qui conditionnent "le comportement correct de la raison dans son usage historique"<sup>13</sup> » (Martineau, 2000, p. 293). Le

8. « The perspective of the time » (*ibid.*, p. 47).

9. « Contextualizing documents encourages us to analyze sources considering the perspective of the time and in the society in which the source was created » (*ibid.*, p. 47).

10. Wilschut mentionne Wineburg (1999).

11. Wilschut mentionne Lee (2005).

12. Martineau utilise successivement ces deux qualificatifs (Martineau, 1997, p. 92 et p. 32).

13. Martineau cite Marrou (1962), p. 9.

projet, dont le « regard historique » (Martineau, 1997, p. 95) est porteur, est donc de « rendre compte de la dimension temporelle de la réalité humaine » (*ibid.*, p. 97). À la manière de Johnson faisant du temps historique un concept, une habileté ou une capacité de l'historien et que l'élève peut apprendre, Martineau range donc la durée au cœur de l'outillage de l'historien, de l'usage qu'il fait de la raison ou de son regard épistémologique particulier, soit ce que nous avons désigné sous l'appellation de *temps historien*.

### 1.2.3. Temps historisé et historisation chez Lautier

On doit à Lautier d'avoir introduit le concept nouveau de « temps historisé » (Lautier, 1997a, p. 92). Le distinguant à la fois du temps de la mémoire et du temps de l'action, elle le définit comme le « temps construit » (*ibid.*, p. 126) propre au travail de l'historien, soit ce que nous désignons par le concept de *temps historique*. Fruit d'une élaboration intellectuelle qui, comme l'affirmait déjà Johnson, s'appuie sur l'expérience du *temps vécu*, le *temps historisé* passe par l'exercice d'« une série d'opérations de rationalisation » (*ibid.*, p. 96). Celles-ci consistent à « classer des événements, en évaluer la densité, les organiser selon des séries, des successions de rythmes différents, concevoir des emboîtements ou des chevauchements (...) » (*ibid.*, p. 96). « L'ensemble [de ces] opérations de mise en ordre (...) correspond en histoire aux activités de périodisation » (*ibid.*, p. 97). Le « temps historisé » (*ibid.*, p. 92), produit des « opérations d'historisation » (*ibid.*, p. 99) que met en œuvre l'historien, renvoie donc au temps-outil ou catégorie de l'historien que Lautier désigne par le concept de *temporalité* ou de *dimension temporelle*. En effet, la « temporalité » est le « pivot central » (Lautier, 1997b, p. 182) de la discipline historique : « la dimension temporelle » lui est « indissolublement mêlée » (*ibid.*).

\* \* \*

Cette diversité de désignation confirme donc le portrait en deux faces que nous proposons du *temps en histoire* : fruit d'une construction de l'esprit historien et représentation du temps vécu par les humains dans le passé, le *temps historique* est la résultante d'une activité intellectuelle, celle que rend possible le *temps historien*. Comment opère ce dernier ? Quelles en sont les facettes ou les composantes ?

### 1.2.4. Le temps historien : quelles composantes ?

Selon les auteurs, le *temps historien* se décline en une série d'« aspects » (Johnson, 1975, p. 497) d'« opérations de rationalisation » (Lautier, 1997a, p. 96) ou « opérations intellectuelles » (Martineau, 2010, p. 77) ou encore de « concepts » (Wilschut, 2019, p. 831, 845). Chez Johnson, ces aspects sont définis notamment comme des « habiletés intellectuelles » ou des « capacités » (Johnson, 1975, p. 497) ; les opérations de rationalisation que Lautier qualifie d'« attitudes » et de « procédures » (Lautier, 1997a, p. 98), comme « les opérations de corrélation, de simultanéité,

de changement, de continuité ou de rupture » (*ibid.*, p. 125-126) qui sont en jeu dans l'« activité historique » de périodisation, relèvent aussi du registre cognitif, tout comme, bien évidemment « les opérations intellectuelles de la perspective du temps » (Martineau, 2010, p. 77) mises de l'avant par Martineau. Wilschut semble référer à l'intellect de l'historien les concepts qui caractérisent la *conscience historique du temps* : il les qualifie en effet de « manière disciplinaire de penser propre à l'historien » (Wilschut, 2012, p. 59 ; trad. J.-L. Jadoulle).

Chez Wineburg et Seixas, les composantes de la pensée historique relèvent aussi du registre cognitif. Si ces auteurs ne nomment pas le temps, sinon du bout des lèvres, il est bel et bien présent en filigrane des *heuristiques* ou des concepts de la pensée historique. Chez Wineburg, le terme *heuristique* désigne « ce que [les historiens] font réellement » (Wineburg, 1991a, p. 73 ; trad. S. Lapré), particulièrement quand ils lisent des sources premières. Les heuristiques relèvent donc des démarches intellectuelles mises en œuvre par les spécialistes de l'histoire, tout comme les concepts de la pensée historique de Seixas. Le terme de concept désigne en effet « les structures disciplinaires spécifiques de la compréhension historique » (Seixas, 1996, p. 744 ; trad. S. Lapré) ou encore les « questions fondamentales » que se pose l'historien (*ibid.*, p. 733 ; trad. S. Lapré) et qui dessinent les contours de sa « manière de connaître le monde » (*ibid.*).

L'examen attentif de ces différents aspects, opérations, heuristiques ou concepts constitutifs de ce que nous appelons le *temps historien* permet de dégager un certain nombre d'éléments, souvent partagés par plus d'un chercheur. Ainsi, le souci de la chronologie, qui permet de situer chaque fait historique par rapport à un avant et un après, constitue, pour plusieurs auteurs (Johnson, Martineau, Wineburg, Wilschut, Lautier), une des opérations historiques qui mobilisent le temps. Le propos de l'historien étant de dépasser le *l'un après l'autre* pour élaborer un *l'un à cause de l'autre* (Ricoeur, 1983), le *temps historien* est aussi le vecteur de la construction de liens de cause à conséquence (Johnson, Martineau, Seixas), ces liens de causalité ne devant toutefois pas évacuer toute forme de contingence (Wilschut). La catégorie intellectuelle qu'est le *temps historien* est aussi à l'œuvre dans la contextualisation (Wineburg, Martineau) qui est inhérente à l'heuristique du même nom mais qui est aussi présente dans l'heuristique du *sourcing*, lequel implique une remise en contexte historique de la source et de son auteur. Ces deux heuristiques attestent que le temps, s'il n'est pas nommé par Wineburg, est bien agissant, en particulier dans ces deux heuristiques. En tant que vecteur de mise à distance du passé par rapport au présent, il est aussi présent dans l'heuristique de la lecture en profondeur (*close reading*) qui doit amener l'historien, à travers une attention soutenue aux mots utilisés par le témoin ou l'auteur

de la source, à rejoindre son univers de significations, dans son irréductible étrangeté. Cette préoccupation épistémologique fondamentale désignée par plusieurs auteurs par l'appellation d'*empathie historique* ou *historienne* est présente à travers les invitations à s'abstraire du présent pour rejoindre le passé (Johnson) et sa singularité (Martineau), adopter une *perspective historique* (Seixas), repérer les discontinuités entre le passé et le présent (Wineburg) et se prémunir de tout anachronisme ou projection du présent sur le passé (Wilschut). Le *temps historien* constitue aussi un outil privilégié pour nommer des changements et des continuités (Johnson, Martineau, Lautier, Wineburg, Seixas, Wilschut), élaborer les rythmes des changements (Johnson, Lautier, Wilschut). Ces changements et ces continuités permettent finalement à l'historien de construire des périodisations (Lautier, Wilschut, Martineau, Seixas).

\* \* \*

Diversément nommé et diversément défini, le temps, dans ces deux faces - *historique* et *historien* -, apparaît donc à la fois présent et absent. Si Martineau et Wilschut le réfèrent à la pensée historique, Wineburg et Seixas qui en ont posé les fondements actuels ne le mentionnent pas explicitement, et ce en dépit qu'il soit agissant dans les heuristiques ou les concepts qu'ils ont élaborés. Cette forme d'invisibilité du temps dans la pensée historique nous a amené à proposer une architecture qui permet d'offrir aux personnes enseignant l'histoire un cadre théorique et, surtout, une définition opérationnelle du *temps historien*.

## 2. Le temps historien dans la pensée historique : proposition d'architecture et définition opérationnelle

Conformément avec notre définition du *temps historien* comme catégorie intellectuelle, nous proposons de le loger au cœur de la *perspective historique* (figure 1). Celle-ci est entendue comme le regard ou la perspective propre à l'historien. Elle se décline en une série d'opérations intellectuelles, un terme que nous avons choisi pour nommer ce que les auteurs cités précédemment désignent sous des appellations diverses (aspects, opérations, heuristiques ou concepts). Sur la base de leurs travaux mais aussi de la synthèse publiée par Arie Wilschut, Dick van Straaten et Marcel van Riessen (2013), nous avons organisé ces opérations de l'esprit historien en quatre *angles de vue* : chacun spécifie le regard de l'historien. Comme détaillé dans la fig. 1, ils portent respectivement sur :

- les traces ou les sources premières qui sont le matériau premier sur lequel s'exercent les opérations de la *perspective historique*;
- les humains dont ces sources constituent le témoignage et les approcher de manière *empathique*;
- la pertinence historique des faits que les sources attribuent à ces humains;
- les mouvements du temps.

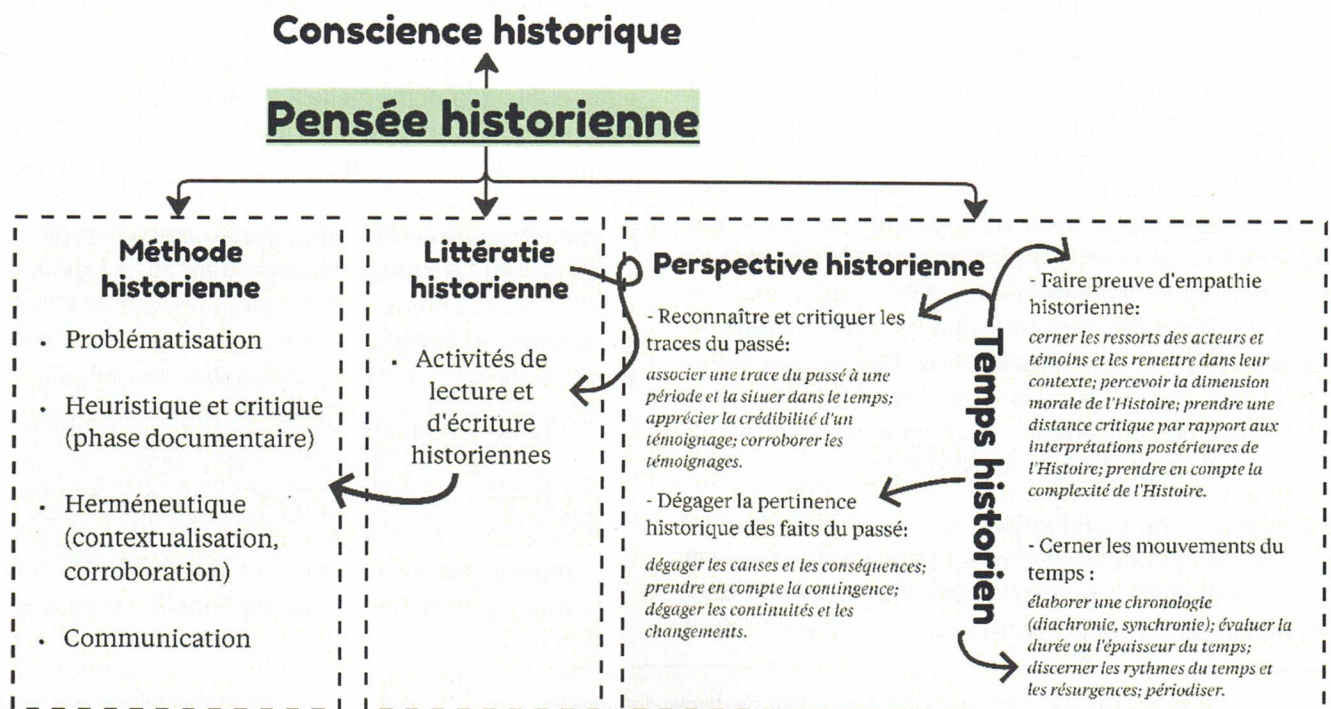


Figure 1- Le temps historien dans la pensée historique (Schéma adapté de Jadoulle, Pirard & Lapré, 2026)

Ces quatre angles de vue qui sont ceux de l'historien mobilisent, tous, un ressort, un outil, une catégorie : le *temps historien*.

L'historien - et à sa suite l'élève - active ces opérations et donc cette catégorie à l'occasion d'activités qui relèvent de la littératie. Elles sont mises en œuvre au fil des quatre étapes qui scandent la méthode historique ou historienne à savoir (1) la phase de problématisation, (2) l'heuristique et la critique (phase documentaire), (3) l'explication/compréhension (phase herméneutique) et (4) la communication (phase narrative ou représentative)<sup>14</sup>.

L'exercice de la perspective historienne à travers des activités de littératie qui se déploient tout au long des étapes de la méthode historienne permet à l'historien de mettre en œuvre son mode de pensée propre; à l'élève, il nous semble le gage du développement progressif de ce même mode de pensée disciplinaire. Il sera en outre amené à découvrir que, l'Histoire étant la résultante des actions des humains, le présent et le futur sont et seront aussi façonnés par les acteurs d'aujourd'hui et de demain, dont lui-même. Cette prise de conscience est en mesure de faire advenir sa conscience historique définie comme son expérience du passé, du présent et du futur et sa compréhension de son rôle dans l'Histoire. Parce qu'elle a trait à son inscription dans l'Histoire avec un H majuscule, nous qualifions donc cette conscience d'*historique* et non d'*historienne*.

### 3. Le *temps historien* dans les programmes d'histoire québécois : un objet à définir, des modalités d'évaluation à repenser

Ainsi, situé dans le concert de la pensée historienne et défini comme la catégorie intellectuelle que l'historien mobilise à travers des activités de littératie tout au long de l'exercice de la méthode historienne, le *temps historien* se trouve également décliné en une série d'opérations intellectuelles. Il revient à Micheline Johnson de nous dire si, en définissant ainsi « théoriquement et didactiquement le concept de temps historique » (Johnson, 1975, p. 494), notre proposition est en mesure, pour reprendre le constat de Lautier et Allieu-Mary, d'éclairer « la question du temps, centrale en histoire mais négligée par les recherches », notamment en ce qui concerne « l'ensemble des opérations liées au temps historique » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 104).

Il nous apparaît que, si le temps constitue, en didactique de l'histoire, un « impensé » (Schmitt, 2005), comme l'écrivait, interrogativement il est vrai, Jean-Claude Schmitt dans le contexte de l'historiographie (Jadoulle, Pirard & Lapré,

2026), le définir et en décliner le contenu est la condition *sine qua non* pour favoriser son enseignement. Comme nous l'avons montré en effet, au regard de la littérature sur la pensée historique, le temps constitue un objet didactique peu identifié.

Il en est également ainsi dans le contexte particulier de l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec. L'analyse des programmes d'histoire en vigueur au premier et au deuxième cycle indique que le *temps historien* y est bien présent. Ainsi, les auteurs du programme du premier cycle soulignent que l'apport de l'histoire est d'amener l'élève à « saisir et (...) interpréter les processus qui président à l'organisation de [la] société dans l'espace et dans le temps » (MEQ, 2003, p. 297). Concrètement, dans le cadre de la première compétence<sup>15</sup> :

« l'interrogation des réalités sociales doit s'inscrire dans une optique et une manière de voir particulières : la perspective historique. L'élève qui adopte cette perspective apprend à interroger le passé des réalités sociales et à les voir sous l'angle de la durée en considérant les continuités et les changements. Il apprend également à s'enquérir de leur contexte d'origine et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui habitaient les acteurs et les témoins de l'époque » (MEQ, 2003, p. 344).

Il s'agit aussi d'apprendre à l'élève à « se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie), s'enquérir d'éléments de continuité et de changement, se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent » (*ibid.*).

Commentant la teneur de la deuxième compétence<sup>16</sup>, les auteurs du programme mettent en évidence l'importance de déterminer « l'ensemble des circonstances qui caractérisent les réalités sociales à l'étude [et,] pour ce faire, [de chercher] à savoir quelles actions sont à leur origine et quelles personnes s'y sont retrouvées soit comme acteurs, soit comme témoins » (*ibid.*, p. 346). Le souci de la contextualisation, la recherche des causes et l'ambition de rejoindre les acteurs d'hier, qui constituent des opérations du temps historien semblent ainsi présents, comme l'indique aussi l'extrait suivant :

« [l'élève] recherche et relie des facteurs qui pourraient expliquer ces réalités sociales et en conçoit une interprétation qu'il ajuste et nuance en prenant une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, croyances et opinions. (...) Il apprend ainsi à considérer le caractère singulier de toute réalité

14. Cf. Jadoulle, 2025; Martineau, 1997 et 2010; Ricoeur, 2000. Ce dernier distingue les phases documentaire, explicative/compréhensive et narrative.

15. *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* (MEQ, 2003, p. 344-345).

16. *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (MEQ, 2003, p. 346-347).

sociale. Il s'assure de prendre en considération l'origine et les intérêts particuliers des auteurs qu'il consulte (...)» (*ibid.*).

Enfin, la troisième compétence<sup>17</sup> donne aussi lieu à une invitation adressée à l'élève à « chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité » et lui permettre ainsi de découvrir les « fondements » de l'identité sociale des élèves (*ibid.*, p. 348). De plus :

« l'étude des réalités sociales inscrites au programme aide également l'élève à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre. Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique. Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps » (*ibid.*).

Même s'il n'est pas nommé ni modélisé, le *temps historien* est donc présent dans les composantes de ces trois compétences. Il en est de même dans le programme *Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) au deuxième cycle. Ainsi, le travail de périodisation est présenté comme étant au centre de la première compétence<sup>18</sup>. En effet, selon les auteurs du programme :

« caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada, c'est en déterminer les éléments distinctifs, les lier et les décrire. Ces éléments constituent des faits historiques établis dans le temps. (...) En caractérisant une période de l'histoire du Québec et du Canada, les élèves donnent forme à l'histoire en considérant l'antériorité et la postériorité des événements de manière à en établir la succession et ainsi à les situer dans leur contexte. Ce travail, préalable à l'analyse des changements et des continuités, révèle le caractère inattendu de certains événements, l'enchaînement des uns et la concomitance des autres. Le rapport au temps est déterminant pour l'analyse diachronique et synchronique qu'exigent parfois la caractérisation d'une période et l'interprétation d'une réalité sociale. Les élèves considèrent les durées en se donnant une juste représentation du temps. (...) En caractérisant une période de l'histoire, les élèves établissent des faits de manière rigoureuse et les situent dans le temps et l'espace; ils lient entre eux plusieurs éléments pour décrire comment étaient les choses à cette époque » (MEES, 2017, p. 10-11).

La contribution du *temps historien* à l'interprétation des réalités sociales, qui est l'objet de la deuxième compétence<sup>19</sup>, est également mentionnée.

« En considérant l'ensemble des aspects de société, [les élèves] précisent les éléments pertinents du contexte sociohistorique québécois, canadien, nord-américain et mondial, soit les conditions qui avaient cours au moment où se sont déroulés les événements relatifs à la réalité sociale étudiée. (...) L'objet d'interprétation cerné, l'analyse de la réalité sociale, qu'elle porte sur des considérations générales ou particulières, amène les élèves à établir des changements et des continuités, leurs causes et leurs conséquences, et à assurer la validité de leur interprétation par la prise en compte du cadre de référence des auteurs des sources consultées et de différentes autres interprétations. L'interprétation conduit les élèves à expliquer pourquoi les choses étaient ainsi » (MEES, 2017, p. 13).

Le lecteur aura remarqué les nombreux échos entre ces extraits et plusieurs concepts que nous avons rencontrés dans la littérature didactique. L'affirmation que la « perspective historique » (MEQ, 2003, p. 344) amène « une optique et une manière de voir particulières » (*ibid.*) n'est pas sans résonance avec notre proposition de situer le temps au cœur de la *perspective historienne* (cfr fig. 1). Le choix de placer la périodisation au centre de la première compétence du programme du deuxième cycle doit également être souligné. Toutefois, les périodes étant délimitées par le programme et, en conséquence, dans les manuels, le travail de périodisation à proprement parler n'incombe pas aux élèves : ce qui leur revient, c'est d'identifier les éléments qui permettent de valider la périodisation établie par les auteurs du programme, pas de l'établir ni d'en proposer une autre. Les auteurs du programme affirment pourtant que :

« la périodisation est construite; elle peut être sujette à débat ou différer selon le sujet étudié. Comme les faits n'ont pas la même importance et les événements n'ont pas la même signification pour tous, l'établissement de périodes historiques pour une nation, une société, un groupe repose sur la prise en compte des particularités de son parcours par rapport à l'ensemble des aspects de société » (MESS, 2017, p. 16).

Soulignons enfin le fait que, s'il est présent, le *temps historien* l'est de manière diffuse, les composantes qui sont les siennes n'étant ni systématisées ni cernées avec précision. De telle sorte que, s'il doit être enseigné, le *temps historien* constitue un objet didactique peu défini et peu modélisé.

17. Construire sa compétence citoyenne à l'aide de l'histoire (MEQ, 2003, p. 348-349).

18. Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada (MEES, 2017, p. 10-12).

19. Interpréter une réalité sociale (MEES, 2017, p. 13-15)

Plusieurs de ces composantes sont présentes parmi les « opérations intellectuelles » (MEES, 2020) dont la maîtrise est évaluée lors de l'épreuve ministérielle de fin de 4<sup>e</sup> secondaire. En effet, qu'il s'agisse de *situer dans le temps, déterminer des causes et des conséquences, déterminer des changements et de continuités, établir des liens de causalité* (MEES, 2020), le temps historien est bel et bien en jeu.

Ces opérations intellectuelles ont fait irruption en 2018, à la faveur de la publication par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur des *Cadres d'évaluation* (MEES, 2018 a et b) pour le premier et le deuxième cycles. La possibilité qu'elles offrent d'évaluer la maîtrise du *temps historien* doit être soulignée. Mais comment prétendre évaluer le *temps historien* et donc, au préalable l'enseigner, s'il n'est pas nommé, défini et décliné avec précision dans les programmes ni dans la littérature didactique ?

Il nous paraît donc que, dès lors que l'on ambitionne d'enseigner la pensée historique, il conviendrait de nommer ce qui en constitue le ressort épistémologique fondamental – le *temps historien* –, et d'en proposer une définition et une déclinaison qui soit cohérente avec les opérations intellectuelles qui sont évaluées et prétendent en refléter la teneur.

Il conviendrait aussi de revoir la forme qui est donnée à l'évaluation de ces opérations intellectuelles du *temps historien*. Leur mode d'évaluation tel qu'induit dans les épreuves ministérielles nous semble en effet peu en mesure d'apprécier la maîtrise du *temps historien* des élèves. Et pour cause, elles sont évaluées de façon isolée, c'est-à-dire non intégrée les unes aux autres à travers l'évaluation d'un « savoir agir » (MEQ, 2006a, p. 7), pour reprendre la définition du concept de compétence dans le système éducatif québécois. Ainsi, le projet ou la possibilité offerts dans les programmes d'histoire de 2003 et 2006 (MEQ, 2003 ; MEQ, 2006b) d'évaluer les compétences de façon intégrée et à travers la réalisation de tâches complexes qui mobilisent des ressources multiples a fait place, dans les *Cadres d'évaluation* de 2018 (a et b) à des évaluations isolées de ressources baptisées « opérations intellectuelles ». L'analyse des épreuves ministérielles nous donne à penser que ces évaluations relèvent davantage de la répétition de connaissances procédurales ou de la reconnaissance de connaissances déclaratives supposément enseignées et apprises ; voire dans le meilleur des cas, de la compréhension des connaissances.

Le mode d'évaluation qui est ainsi promu, depuis 2018, nous semble donc peu à même d'évaluer la capacité de l'élève à mobiliser le regard du temps pour comprendre les réalités sociales passées et présentes. Outre le caractère inévitablement intégratif que suppose pareille ambition, en ce qu'elle exige la mobilisation conjointe de plusieurs

opérations du *temps historien*, son évaluation supposerait aussi que le regard de l'élève se porte sur une réalité sociale qui, tout en étant proche de celles qui ont été enseignées, est cependant neuve ; neuve, comme l'est la réalité sociale sur laquelle se penche l'historien à son établi ou comme le sont les sources qu'il entreprend d'interpréter en projetant sur elles les opérations intellectuelles qui spécifient le *temps historien*. Il en va du transfert inhérent au concept de « compétence » qui informe les programmes québécois.

Avant de prétendre évaluer la maîtrise par les élèves du *temps historien*, il conviendrait donc de remettre sur le métier l'épreuve ministérielle et son mode d'évaluation des opérations intellectuelles. Et, avant cela encore, de faire une place au *temps historien* dans les programmes et dans les travaux en didactique en en proposant une définition susceptible de soutenir des démarches d'enseignement-apprentissage valides au regard de l'ambition qui sous-tend ce projet : rien moins que de développer chez nos élèves le regard de l'historien, le regard du temps.

## Références

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête »*. Montréal : JFD.
- Jadoulle, J.-L., Pirard, G. & Lapré, S. (2026). *Le temps historien comme objet d'enseignement-apprentissage*. Québec : PUL.
- Koselleck (1979 ; trad. fr., 2016). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.
- Johnson, M. (1975). « Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28(4), 483-516.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal Express.
- Lautier, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Lautier, N. (1997b). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, p. 95-131.
- Leduc, J. (1999). *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*. Paris : Seuil.
- Lee, P. J. (2005). "Putting principles into practice: understanding history". Dans M. S. Donovan et J. D. Bransford (dir.), *How students Learn History in the Classroom* (pp. 29-78), Washington (DC): National Academies Press.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de*

- fondements didactiques pour enseigner l'histoire (thèse de doctorat). Québec : Université Laval.
- Martineau, R. (2000). « La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen ». Dans R. Palascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-310), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique de l'histoire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle. Première et deuxième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2020). *Épreuve unique. Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>e</sup> année du secondaire. Document d'information*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Piaget J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Pirard, G. (2021). *Apprendre à maîtriser la temporalité historique : étude de l'efficacité d'un dispositif partiellement non chronologique*. Thèse de doctorat inédite en histoire, art et archéologie. Liège : Université de Liège.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec* (thèse de doctorat). Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Pucelle, J. (1955). *Le temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Schmitt, J.-C. (2005). « Le Temps. «Impensé» de l'histoire ou double objet de l'historien ? » *Cahiers de civilisation médiévale*, 45, 31-52.
- Seixas, P. (1996). "Conceptualizing the Growth of Historical Understanding". Dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 733-750), Cambridge - Oxford : Blackwell.
- Seixas, P. (2000). "Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the School?" Dans P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching et Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York - London : New York University Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). "Teaching Historical Thinking". Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges et Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117), Vancouver: Pacific Educational Press.
- Wilschut, A. (2012). *Images of time. The role of historical consciousness of time in learning history*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Wilschut, A. (2019). "Historical consciousness of time and its societal uses". *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849.
- Wilschut, A., Van Straaten, D. & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor vakdocent* (2<sup>e</sup> éd.). Bussum : Coutinho.
- Wineburg, S. (1991a). "Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence". *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1991b). "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy". *American Educational Research Association*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (1994). The cognitive representation of historical texts. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 85-135). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wineburg, S. (1999). "Historical thinking and other unnatural acts". *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie : Temple University Press.
- Wineburg (2010). "Thinking Like a Historian. Teaching with Primary Sources Quarterly". *Library of Congress*, 3(1), 1-4.