

UNE PROPOSITION CONCEPTUELLE POUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DU TEMPS HISTORIQUE

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, TARRAGONA, ESPAGNE

L'un des problèmes importants posés par l'enseignement du temps historique est lié au manque de modèle conceptuel. Cette question intéresse aussi la recherche puisque l'on ne peut pas étudier les représentations de l'apprenant à propos du temps historique sans un modèle conceptuel permettant une comparaison avec ses connaissances. Cependant, l'historiographie n'a pas élaboré de modèle du temps. On pourrait dire aussi qu'il y a une certaine dispersion dans les concepts temporels du fait que le temps est sujet d'étude dans divers domaines du savoir, de la philosophie aux sciences sociales jusqu'à la sociologie ou l'anthropologie. Le manque de modèle conceptuel peut expliquer la persistance d'un enseignement obsolète où la question de la temporalité reste associée à la seule chronologie.

Avant de proposer un modèle conceptuel du temps historique, il nous faut réviser les recherches portant sur la construction de la temporalité, en nous référant notamment à la psychologie, et tenir compte de l'innovation dans l'enseignement du temps historique. Notre proposition s'appuie sur les apports de la philosophie et autres sciences sociales, en particulier le rôle du temps dans l'historiographie et la réflexion critique actuelle des historiens à propos du temps historique. Nous prendrons appui sur la didactique pour une amélioration de l'enseignement-appren-

tissage du temps historique. Ce modèle conceptuel répond au besoin de rénovation de l'enseignement de l'histoire (Pagès & Santisteban, 1999). La réflexion didactique permet aussi, dans une première étape, de rechercher les représentations du temps historique des maîtres en formation et d'améliorer la formation initiale (Santisteban, 2006).

1. LA RECHERCHE SUR LA CONSTRUCTION DE LA TEMPORALITÉ

Les premiers grands travaux portant sur la perception du temps et la construction de notions temporelles sont dus à Jean Piaget (1978). Il a organisé pour la première fois une théorie globale du développement du concept de temps au cours de l'apprentissage humain. Ses apports ont marqué la recherche sur l'enseignement de l'histoire. Actuellement, sa vision constructiviste de l'histoire est reprise d'une manière critique compte tenu d'un certain mécanicisme dans l'acquisition de la temporalité à un âge donné. Paul Fraisse (1967) a suivi les travaux de Piaget et apporté une vision plus complète sur la construction du concept de temps. Il a introduit les facteurs qui ont une influence dans la perception du temps : souhaiter que le temps passe, s'ennuyer, attendre ou être pressé sont des facteurs clés de notre perception du temps, de notre « sentiment du temps ».

Les critiques faites aux théories de Jean Piaget et à ses disciples sont diverses. En premier lieu, il faut tenir compte de l'importance du langage dans la construction d'une narration temporelle afin qu'en facilitant d'autres types de communication, on puisse démontrer qu'il est possible d'améliorer l'acquisition des notions temporelles et d'en avancer l'âge de l'apprentissage. Il est démontré qu'à l'aide de matériaux narratifs bien structurés, les enfants reconnaissent plus facilement une structure temporelle logique¹. En fait, les possibilités qu'offre l'œuvre de Piaget n'ont pas été totalement exploitées. Dans l'enseignement de l'histoire, les théories évolutives ont été appliquées de façon mécanique (Calvani, 1988).

D'autres travaux réfutent ceux de Piaget, notamment en ce qui concerne la vitesse comme élément non fondamental dans la formation de la notion de temps (Montagero, 1984). La temporalité s'acquiert à partir de la compréhension progressive de sa structure conceptuelle (Friedman, 1982). Mais la plupart des recherches en didactique et psychologie restent discrètes dans ce domaine. Bon nombre de travaux sont centrés sur l'âge de l'acquisition de la chronologie; cependant, on sait peu de chose des relations entre les expériences en temporalité et l'apprentissage du temps historique. De la même manière que l'on a besoin de l'acquisition de la latéralité corporelle pour s'orienter dans l'espace, on a pourtant probablement besoin

d'une compréhension du temps vécu pour l'apprentissage du temps historique.

Certains travaux ont montré que les enfants de sept ans maîtrisent quelques catégories temporelles telles que l'ordre de séquence des âges de leur famille (Thornton & Vukelich, 1988). D'autres recherches présentent des contradictions évidentes; en effet, les enseignants voient la chronologie comme un aspect fondamental de l'enseignement; cependant, l'enfant ne la maîtrise pas à la fin de sa scolarité (Pagès, 1999). Les enseignants considèrent que la chronologie est difficile à appréhender; et pourtant, des recherches ont montré que les enfants sont capables d'identifier et d'expliquer les changements, ce qui est pour le moins contradictoire (Lautier, 1997).

2. PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU TEMPS HISTORIQUE

Parmi les travaux portant sur l'enseignement du temps historique, nous retiendrons ceux d'Ivo Mattozzi (1988) et d'Antonio Calvani (1988). Le premier situe l'éducation temporelle au centre de la formation historique et pose ainsi la question de l'interaction entre les concepts historiques et les concepts temporels (Mattozzi, 1988, p. 74). Il considère que les concepts temporels jouent le rôle d'organismes cognitifs aussi bien pour les événements quotidiens que dans le processus de compréhension de l'histoire.

Dans les écoles, la réalité est encore loin d'une rénovation de l'enseignement du temps historique. À la fin de la scolarité, les apprentissages effectués à propos du temps historique

¹ Voir les travaux de Brown, Amy L. (1975): « Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children », *Child Development*, 46, pp. 156-166. Et ceux de Stein, Nancy L. et Glenn, Christine G. (1982): « Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema », in Friedman, William J. (ed.), *The Developmental Psychology of Time*, New York, Academic Press, pp. 255-282.

rassemblent une série d'éléments isolés, de faits, de personnages et de dates, quelques idées préconçues sur des concepts tels que la révolution, la crise ou le progrès. L'histoire n'est pas là pour que l'apprenant mette en rapport passé et présent, et encore moins pour qu'il se fasse des représentations de l'avenir. L'enseignement de l'histoire ne comprend pas l'idée d'avenir; c'est une histoire de musées qui représente le temps historique comme une accumulation de données et de dates. L'enseignement de l'histoire et de la temporalité doit partir du présent et des problèmes de l'apprenant.

L'histoire doit stimuler la réflexion critique sur la société dans le but de contribuer à la formation des valeurs démocratiques (Evans, 1996). La perspective critique doit être travaillée et il faut rompre la structure chronologique à partir d'une série de thèmes en vue de l'intervention sociale, comme par exemple l'idée de race et d'ethnicité, de classes sociales, de genre, de sexualité et de pouvoir. Il faut remettre en question les catégories temporelles que l'on présente comme des catégories naturelles alors qu'elles ne sont que des constructions sociales. Il faut déconstruire le concept de périodisation utilisé actuellement (Ferro, 1991). La périodisation est présente dans les manuels et les programmes, mais on n'enseigne pas à périodiser.

Dans un autre travail, Ivo Mattozzi (2002) considère que la pensée temporelle est formée d'un réseau de rapports dont font partie les faits personnels ou historiques d'une manière plus ou moins structurée. L'enseignement de la chronologie doit être repris, mais à partir d'une série de concepts temporels fondamentaux tels que le changement, la durée, la succession, les rythmes temporels ou les qualités

du temps historique (Stow & Haydn, 2000). Hilary Cooper (2002), pour l'éducation maternelle et les premières années de l'éducation primaire, propose d'affronter la compréhension des changements dans le temps à partir des différents aspects de la temporalité ou des concepts temporels: a) la mesure du temps qui passe; b) les séquences chronologiques; c) la durée; d) les causes et les conséquences des changements; e) les différences et les similitudes entre le passé et le présent; f) le langage du temps; g) et enfin, la construction du concept de temps chez les enfants.

Les rapports entre passé, présent et avenir sont fondamentaux pour un bon apprentissage de la temporalité. La formation à la citoyenneté est fondamentale pour un bon apprentissage de la temporalité. La formation à la citoyenneté demande de situer les expériences personnelles dans une dimension temporelle, de contextualiser les actions de chacun et de construire les concepts temporels afin d'expliquer l'histoire et la réalité présente (Audigier, 2003). La conscience historique est une conscience temporelle. Tous les êtres humains, dont l'apprenant, existent dans le temps historique, sont liés au passé, et, peut-être, participeront à la construction de l'identité (Tutiaux-Guillon, 2003).

3. ÉPISTÉMOLOGIE ET DÉCONSTRUCTION DU TEMPS HISTORIQUE

La revue *Scientific American* a publié un volume consacré à l'étude du temps selon une perspective interdisciplinaire. On y retrouve la physique, la biologie ou la neurologie, la philosophie et les sciences sociales. Dans un article portant sur la philosophie du temps,

on pose la question suivante: «*Est-ce que les philosophes peuvent aider à expliquer le temps qui échappe aux physiciens?*» (Musser, 2002, p. 14). D'autres travaux adoptent aussi une perspective interdisciplinaire; la physique, la littérature, l'anthropologie, et même la génétique. Le temps philosophique ou psychologique ne semble pas différent; la différence réside dans le fait qu'il existe un concept unique du temps observé à partir de différentes perspectives (Ramos, 1992).

Le temps de la philosophie, de la psychologie, les études de la sociologie et de l'anthropologie sur le temps², dépend d'une épistémologie du temps depuis des perspectives d'études différentes, mais complémentaires. Pour l'histoire, la plupart des travaux qui font référence au temps historique sont centrés sur la critique du temps linéaire de l'historicisme, la réinterprétation d'auteurs comme Braudel (1984) ou la description de l'évolution historique du concept dans le débat philosophique. Le travail sur l'histoire conceptuelle de Reinhart Koselleck (1993) est une exception, mais ses apports sur l'existence d'une multiplicité de temps dans l'histoire n'ont pas une application généralisée.

L'analyse du temps historique est l'un des éléments qui peut aider à redéfinir le rôle de l'histoire et des historiens. Elle implique une réflexion sur les instruments de l'histoire elle-même en mobilisant des concepts de première importance relevant de la pensée métahistorique. Dans ce processus de rénovation, les apports d'autres sciences sociales sont

également fondamentaux. L'histoire conceptuelle nous rapproche ainsi de la compréhension historique. Sa relation avec l'histoire sociale peut par ailleurs nous suggérer un changement conceptuel (Koselleck, 1993); sans parler d'autres perspectives encore représentées par l'histoire culturelle, l'histoire des mentalités ou l'étude historique de la culture populaire. C'est dans le contraste entre différentes cultures et différents modèles linguistiques et de conceptualisation du temps que l'on appréhende toute la pluralité de sens du concept de temporalité (Gurevitch, 1979, p. 260).

Chaque culture a sa propre représentation du temps et chaque période de l'histoire a connu des mécanismes de prédominance des systèmes de mesure de la gestion du temps. On peut aussi comparer la conception du temps à des époques différentes. Chaque société répond à des besoins concrets quant au temps. Actuellement, par exemple, la révolution scientifique de l'informatique impose une priorité du temps de la mémoire artificielle afin d'accumuler de l'information et d'y avoir accès. La représentation du temps à différentes époques historiques, au Moyen Âge ou pendant l'industrialisation (par exemple Thompson, 1979) constitue un indice d'attitudes sociales ou de relations avec le pouvoir particulières.

Norbert Elias (1989) a fait une critique du temps historique utilisé dans la recherche historique prédominante. Il a prétendu que l'histoire n'aidait pas à comprendre un présent où les citoyens des sociétés industrielles (postindustrielles) souffraient de «*la pression du temps sans la comprendre*» (p. 217). D'un autre côté, les tentatives visant à appliquer les idées occidentales sur le temps historique à des

² Que nous avons analysées dans un autre travail: Santisteban, Antoni, (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*, Thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

cultures différentes ne facilitent pas la compréhension de la réalité de ces cultures. L'histoire est en train de réaliser un processus de déconstruction du temps aux références multiples, à commencer par la sociologie ou l'anthropologie, voire la physique et la philosophie. Les origines de la représentation dominante du temps sont à rechercher au XIX^e siècle, à la suite de la science newtonienne et, en parallèle, grâce à la professionnalisation de l'histoire. Le temps historique a ainsi permis d'établir les niveaux de développement de chaque nation (Appleby, Hunt & Jacob, 1998).

Une nouvelle conception du temps historique partant de l'histoire requiert des stratégies interdisciplinaires. Les théories d'Einstein ont marqué toute la science, y compris l'histoire. La conception newtonienne d'un temps unique a laissé place à la multiplicité des rythmes et des temporalités, ce qui a enrichi l'étude de la société. C'est pour cette raison que l'imposition d'un temps particulier (celui de l'Occident) n'a guère de sens. Notre culture est en effet figée dans une vision linéaire du cours de l'histoire qui interprète constamment les changements comme des améliorations et des progrès.

L'historiographie revendique une nouvelle conception du temps historique et a découvert l'importance de la temporalité dans la construction de l'histoire: «*Essayer de prévoir l'avenir en interprétant le passé est quelque chose que les gens ne peuvent pas éviter. Ils ont besoin de le faire*» (Hobsbawm, 1998, p. 53). Pour l'histoire, le nouveau modèle de temps doit être construit depuis l'interdisciplinarité. C'est en cela que l'histoire coïncide avec la philosophie, la psychologie ou d'autres sciences sociales où le temps s'entend comme structure conceptuelle complexe qui aide à

comprendre le sens et les relations de la temporalité humaine. La didactique des sciences sociales peut élaborer un modèle conceptuel du temps, une synthèse des divers apports entendu comme un véritable besoin.

4. UNE PROPOSITION DE STRUCTURE CONCEPTUELLE DU TEMPS HISTORIQUE DANS UNE PERSPECTIVE CRITIQUE

Cette proposition est présentée sous la forme d'une structure conceptuelle pour les raisons suivantes: a) le temps est un métaconcept; b) le temps s'explique comme une structure conceptuelle complexe (Friedman, 1982; Montagero, 1984); c) les concepts temporels sont des opérateurs cognitifs (Mattozzi, 1988); d) un modèle conceptuel est nécessaire pour la déconstruction et la reconstruction du temps historique. La perspective critique pour l'enseignement de l'histoire joue ici un rôle important. Le modèle prend particulièrement en compte le changement social comme objectif fondamental de l'étude de l'histoire. Les rapports entre le passé, le présent et l'avenir dans l'analyse de la temporalité humaine sont prioritaires. La mesure du temps est prise comme une forme de pouvoir de même que la prédominance du temps de la narration historique. Enfin, la perspective critique apparaît aussi dans la gestion et le contrôle du temps lui-même, ainsi que dans la représentation de l'avenir en tant que construction humaine de l'intervention sociale.

Cinq blocs de concepts temporels forment la structure générale de cette proposition, représentée sous forme de schémas conceptuels correspondant chacun aux différents concepts de son sous-système.

- 1) **Les qualités du temps.** a) Irréversibilité; b) Indissolubilité par rapport à l'espace; c) Relativité; d) Multiplicité.
- 2) **Les délimitations du temps.** 2.1. Selon le domaine d'application: a) Croyances: temps religieux; b) Science: temps physique ou biologique; c) Expérience: temps social ou personnel. 2.2. Selon l'origine ou la nature: a) Portée: temps fini ou infini; b) Directionnalité: temps linéaire ou cyclique; c) Pensée: temps objectif ou subjectif.
- 3) **La temporalité humaine.** 3.1. Passé: mémoire et souvenir. 3.2. Présent: instant, événement. 3.3. Avenir: a) Croyances: eschatologie, vision apocalyptique, millénarisme, entre autres aspects; b) Idéologies: utopie; c) Science: prospective.
- 4) **Le changement et la continuité.** 4.1. Concepts pour évaluer les qualités du changement: a) Selon l'angle d'observation: de courte ou longue durée; b) Selon le degré d'incidence: conjoncture, structure; c) Le rythme: cycles, crises. 4.2. Concepts pour évaluer la concrétisation des changements: a) Selon les critères de vitesse-accelération: évolution, révolution; b) Quantification: croissance, développement; c) Maturation: transition, transformation. 4.3. Evaluation du processus (ordre ou désordre): a) Tendances négatives: décadence; b) Tendances positives: modernité et progrès.
- 5) **Prédominance et gestion du temps en tant que connaissance et pouvoir.** 5.1. Mesure physique du temps: a) Instruments de mesure: calendrier, horloges; b) Chronologie: succession, simultanéité. 5.2. Classification et explication des faits: a) Classification temporelle: périodisation; b) Explication historique: causale et intentionnelle. 5.3. Contrôle et pouvoir sur le temps: a) Distribution du temps: temps de travail et loisir; b) Restructuration du temps: contrôle du temps personnel; c) Construction de l'avenir: intervention sociale.

Passons maintenant à une analyse des concepts des deux blocs de la proposition : **la temporalité humaine et le changement et la continuité.**

4.1. Les trois catégories de la temporalité humaine: passé, présent et avenir

Les trois catégories de la temporalité humaine sont le passé, le présent et l'avenir. L'interaction entre ces catégories a eu une grande importance dans la création de la revue *Annales* en 1929, et a inspiré la revue

anglaise *Past and Present* dont le premier numéro de 1952 déclarait que « *l'histoire ne peut pas logiquement séparer l'étude du passé de l'étude du présent et de l'avenir* ». L'histoire n'est pas une science du passé et les autres sciences ne sont pas non plus des sciences du présent; aucune n'a d'exclusivité en ce domaine. Toutes les sciences sociales s'élaborent depuis le présent; elles ont toutes une perspective historique; et toutes apportent leur perspective de la représentation de l'avenir. Notre présent est médiatisé par le passé et par nos perspectives d'avenir. Ainsi, oublier l'une des trois catégories temporelles

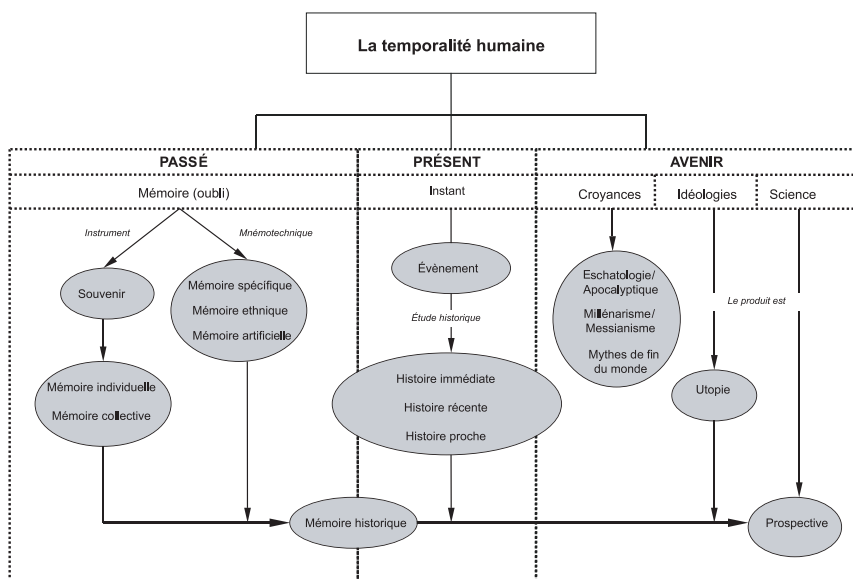


Schéma conceptuel du bloc 3 de la proposition *La temporalité humaine : passé, présent et avenir*.

dans l'enseignement reviendrait à conditionner la reconstruction du temps chez l'apprenant.

4.1.1. Le passé

Dans le concept de **passé**, la philosophie et la psychologie font la différence entre la *mémoire* et le *souvenir*. La *mémoire* est l'instrument de la reconstruction ou de la représentation du passé; c'est la capacité de rétention de l'information. Le *souvenir* est le fruit ou le résultat de la mémoire. Et l'oubli est un processus de sélection des souvenirs que la mémoire ne peut éviter³. Actuellement, les études psychologiques et anthropologiques nous aident à saisir le concept de mémoire dans toute sa dimension. La *mnémotechnique* n'est plus analysée en tant que système plus ou moins mécanique de conservation

³ Il y a de nombreux travaux en psychologie ou anthropologie. À titre d'exemple, Marc Augé, *Les formes de l'oubli*, Paris, Payot, 1998.

des traces mnésiques et a fait place à une interprétation en rapport avec les formes explicatives du passé. On distingue ainsi la *mémoire spécifique* (biologique), la *mémoire ethnique* (historique) et la *mémoire artificielle*, ainsi qu'une mémoire individuelle et une mémoire collective. On étudie le passé à partir du présent, et partant, c'est dans le passé que s'élabore notre conception du monde et de l'histoire.

Ces derniers temps, l'historiographie a revendiqué la récupération de la mémoire depuis une nouvelle conception du passé et de l'oubli (Ricoeur, 2003). Le passé est une interprétation, mais il est aussi présent dans nos représentations de l'avenir (Lowenthal, 1998). On revendique ainsi l'importance de la conscience historique pour comprendre le présent, ainsi que le rôle qu'elle pourrait jouer dans de possibles changements sociaux (Todorov, 2000).

4.1.2. Le présent

Le concept de **présent** est en rapport avec le concept d'*instant*, décrit par la philosophie, et d'*événement* dans l'histoire. Pour la science physique, le présent est un point d'intersection entre le passé et l'avenir comme s'il s'agissait d'un sablier. Il faut tenir compte du fait que dans l'histoire, l'historien élabore ses jugements à partir du présent. De là, il est important de connaître le présent pour analyser le passé.

L'existence de l'*histoire récente*, *proche* que l'on appelle aussi l'*histoire du temps présent*, a donné lieu à une autre vision de cette catégorie temporelle. Cette vision renforce le caractère dynamique de l'histoire et permet une perception différente de l'histoire académique. La disparition du présent de la science historique a été une conséquence de la mythification de l'événement de l'histoire positiviste (Nora, 1998, p. 532). Dans l'histoire du temps présent, l'historien n'est pas un journaliste du fait que la différence se situe moins dans la thématique que dans la méthodologie.

Cette perspective d'histoire renferme un grand potentiel pour l'enseignement, surtout quand l'histoire proche prend la forme de l'*histoire personnelle* ou de l'*histoire familiale*. Ce genre d'étude favorise l'apprentissage de concepts temporels comme la périodisation (de l'histoire même), la simultanéité (de faits personnels et sociaux) ou le changement (expérience).

4.1.3. L'avenir

L'**avenir** a toujours été très important dans toutes les cultures et toutes les civilisations (Le Goff, 1991). L'étude de l'avenir peut se faire à partir de trois domaines : les croyances (*eschatologie*), les idéologies (*utopies*) et la science

(*prospective*). Pour la religion, l'eschatologie désigne les croyances relatives au destin dernier des personnes et de l'univers. En rapport avec elle, on retrouve toute une série de concepts voisins tels que les visions *apocalyptiques* ou le *millénarisme*. Récemment, par exemple, le passage vers le second millénaire a donné lieu à une avalanche de publications et d'informations dans les médias. Le *messianisme* est ainsi l'espoir dans un sauveur ; d'une certaine façon, dans les cultures ou les religions, il est en quelque sorte à l'origine des mythes fondateurs ou de fin du monde.

Pour les idéologies, l'avenir nous conduit vers les utopies qui correspondent quelques fois aux sentiments nostalgiques que l'on a du passé ou à des processus inachevés, religieux ou nationalistes (Hobsbawm, 1998, p. 32). L'histoire devrait apprendre des utopies, notamment parce qu'à la fin du siècle, le monde était plein de penseurs défaits et d'utopies abandonnées (Hobsbawm, 1998, p. 241). Mais il n'en est pas moins évident que l'on a besoin d'utopies pour imaginer l'avenir.

Pour la science, l'avenir nous conduit vers le concept de *prospective* qui signifie prévoir l'avenir individuel ou collectif. Cette activité de prédiction, à partir de l'histoire ou à partir de n'importe quelle autre science sociale, est inévitable. À partir d'une conception nouvelle de l'histoire, il s'agit d'analyser le passé en vue de rechercher des pistes pour interpréter l'avenir. La société actuelle réclame cette prédiction pour lutter contre la désorientation temporelle produite par la rapidité des changements. Il existe ainsi une incertitude envers l'avenir due à la perte de confiance dans la science et dans la technologie, dans l'ordre socio-économique et dans l'organisation politique (Heilbroner, 1996,

p. 129). La nouvelle prospective demande aux sciences sociales et en particulier à l'histoire de jouer un rôle différent.

4.2. Le changement et la continuité

Le concept de *changement* est inséparable de celui de *continuité* (ou de *permanence*), concept uni à la pensée humaine depuis les premières civilisations. Le changement est peut-être le concept le plus important de l'étude de l'histoire. L'analyse du changement permet la construction d'une rationalité dans l'étude du passé, ce qui ne serait pas possible sans une différenciation des sociétés dans le temps. Sans changement, il n'y aurait pas de temps. Le changement social marque la périodisation historique; et autour de lui tournent l'interprétation, l'explication historique, la causalité et l'intentionnalité des arguments. La complexité du changement et les mécanismes qui y interviennent doivent être décrits. Dans cette proposition, nous considé-

rons qu'une approche du concept de changement doit prendre en compte: a) les qualités du changement; b) la concrétisation des changements; c) et enfin, le processus.

4.2.1. La qualité des changements historiques

La prise en compte de la **qualité des changements historiques** doit se faire, d'abord, à partir de l'observation, notamment de la *courte* et de la *longue durée*. Le temps court se rapproche d'une certaine manière du concept philosophique d'instant que l'histoire interprète comme un fait ponctuel dans le temps. L'histoire du temps court est celle qui prédomine chez les positivistes, mais pour certains auteurs, ce n'est pas de l'histoire. Pour Fernand Braudel (1984), la *courte durée* a un rapport avec le temps de la vie quotidienne. Mais s'impose aussi une histoire basée sur la *longue durée* qui met en interaction différents plans d'analyse, qu'ils soient économiques, politiques, démographiques, chacun suivant son propre rythme.

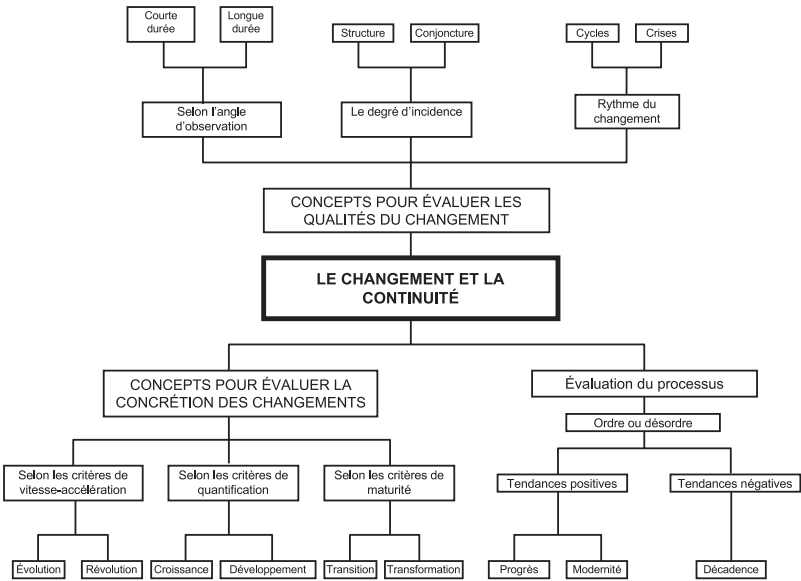


Schéma conceptuel du bloc 4 de la proposition *Changement et continuité*.

La prise en compte de la qualité des changements doit se faire aussi à partir de l'incidence qu'ils ont dans la société, qu'il s'agisse de sa *structure* profonde ou de sa *conjoncture* plus superficielle. Ces deux concepts ont une origine mathématique et économique que l'histoire a réinterprétée (Pomian, 1988). En fonction de la prise en compte des rythmes ou des intermittences apparaissent les concepts de *cycles* et de *crises*, l'interprétation à partir des régularités ou des interruptions. Le concept de cycle s'emploie pour désigner des périodes qui ont des caractéristiques sociales ou culturelles semblables. Le concept de crise signifie une interruption des attentes, un freinage, et même un changement de direction. Les concepts de cycle et de crise ont un rapport avec le temps de courte durée, par exemple, «un cycle de prix» ou une «crise agricole» (Vilar, 1982).

4.2.2. La concrétisation des changements

La **concrétisation des changements** est une conséquence logique du travail de l'historien. À partir des critères de vitesse ou d'accélération, les changements peuvent se concrétiser sous la forme de concepts tels que l'*évolution* ou la *révolution*. Le concept de révolution est fondé sur l'accélération du temps historique, toujours en contraste avec un mouvement contre-révolutionnaire, la perspective d'un avenir accessible et inévitable, ainsi que l'espoir en un passage de la révolution politique à la révolution sociale (Koselleck, 1993).

Si l'attention est focalisée sur des critères quantitatifs, les changements se concrétisent alors sous la forme de concepts comme la *croissance* ou le *développement*. Les sciences sociales utilisent ces concepts de différentes manières en fonction du sens qu'ils prennent

aux plans économiques, culturels, géographiques, etc. L'économie politique, en particulier, analyse le présent et les perspectives d'avenir des régions et des pays à partir de leurs progrès et de leurs retards, comme c'est le cas en ce qui concerne le Tiers-Monde. L'histoire devient ainsi un instrument fondamental pour cette analyse à partir de la critique de l'ethnocentrisme et du progrès linéaire.

Si la prise en compte des changements se fait à partir de critères comme la *maturité* du processus, on utilise des concepts tels que la *transition* ou la *transformation*. Les processus de transition sont un objet d'étude de l'anthropologie du fait qu'ils permettent d'expliquer les changements qu'ont vécus des groupes sociaux ou culturels tout au long du temps. Un exemple de ces analyses nous est fourni par le long débat des historiens sur la transition du féodalisme au capitalisme. Les transitions ont d'ailleurs été l'un des thèmes les plus débattus entre les historiens, les économistes et les anthropologues.

4.2.3. Le processus de changement

La dernière perspective est celle qui analyse le **processus de changement**, jugé positif ou négatif en fonction des paramètres d'*ordre/désordre*. La science actuelle considère qu'il y a une tendance intrinsèque de la nature et de la société vers la stabilité ou le chaos. À partir de ces théories, on comprend que le monde soit de plus en plus complexe et les perspectives d'analyse de plus en plus diverses. Le temps historique ne s'explique pas par périodes de progrès ou de modernité, ou par périodes de décadence, mais plutôt par la coexistence de sociétés diverses et par tout type de situation à l'intérieur de chaque société. Ainsi,

par exemple, on parle de progrès moral ou de décadence économique.

Si le processus de changement suit une tendance positive vers un meilleur ordre social, le processus historique est qualifié de *progrès* ou de *modernité*. L'idée de progrès naît d'une conception du temps historique qui sert à justifier la supériorité d'une époque sur une autre, d'une culture donnée sur une autre, d'une civilisation sur une autre. Le progrès qu'ont connu les pays européens a été considéré comme un modèle de progrès et a été défini comme la modernité de l'histoire. Cette vision nie l'existence de rythmes inégaux dans une même société et ne tient pas compte des conséquences du progrès sur les pays du Tiers-Monde.

Si on considère par contre que le processus de changement a eu une tendance négative et qu'il a débouché sur un désordre social, on utilise le concept de *décadence*. On met souvent en rapport la décadence avec l'impossibilité de retourner vers le passé: «*La décadence fait partie de notre perception du temps*» (Chaunu, 1983, p. 24). En partie, la décadence est une croyance négative concernant l'avenir et les possibilités d'une transformation sociale. L'histoire considère qu'il n'y a pas un seul type de décadences, mais plutôt des interprétations différentes. La décadence aurait, par exemple, marqué le passage de l'Antiquité au Haut Moyen Âge; mais on ne qualifie pas de décadence le processus de disparition, en trois générations, de 90 % de la population d'un continent (Chaunu, 1983, p. 182). Les concepts de décadence et de progrès sont par contre inséparables, toujours l'objet d'un dialogue continu, toujours en rapport avec les avancées et les retards de nos idéaux.

5. L'APPLICATION DE LA PROPOSITION DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE

Cette proposition de conceptualisation du temps a été utilisée comme instrument d'analyse dans une recherche sur les représentations que des enseignants en formation se font du temps historique (Santisteban, 2006). Il s'agit d'une recherche qualitative fondée sur des études de cas. La recherche s'est faite en deux phases. Dans un premier temps, des typologies d'étudiants ont été établies. Dans une seconde phase, leurs représentations ont été comparées avec leurs aptitudes pratiques pour l'enseignement du temps historique.

5.1. Première phase de la recherche: protagonistes du temps et aveuglés par l'avenir

La première phase a consisté à rechercher les représentations des enseignants en formation à partir de divers instruments: un questionnaire, des entrevues et l'histoire personnelle. Il s'agissait d'étudiants de troisième année de formation des maîtres du primaire. Trois types d'étudiants ont ainsi été décrits en fonction de leurs représentations du temps historique.

Un premier groupe pourrait être appelé *penseur critique et constructeur d'avenir*. Il s'agit d'analystes qui évaluent leur propre expérience de manière critique. Le penseur critique considère l'histoire comme une science sociale. C'est une personne ayant conscience du temps, capable de transformer le savoir vulgaire sur le temps historique en savoir intellectuel. Il est le protagoniste du temps et le constructeur de l'avenir; il se rapproche ainsi de la critique du scientifique social expert.

Un second groupe correspond à l'*observateur indifférent* et au *narrateur du présent*. Ce sont des observateurs de leur propre expérience, mais qui ont du mal à l'évaluer. Ils sont narrateurs de faits, des historiens débutants, qui créent et diffusent des topiques. Ils acceptent sans conditions les mises en relation, par exemple, entre le temps social et le temps religieux. Ils sont des spectateurs du temps qui considèrent que le présent offre un échantillon évident de l'avenir. Le membre de ce groupe est un narrateur du présent, sans interprétation; c'est un positiviste.

Le troisième groupe est formé par le *penseur déterministe* et *aveuglé par l'avenir*. Il n'a pas de capacité pour évaluer ses propres expériences scolaires négatives. Il ne peut pas comprendre la complexité du travail de l'historien, ni celle du temps en tant que concept social. Personnaliste, intimiste, il a du mal à généraliser les aspects sociaux. C'est un passager dans le temps ou dans l'objet du temps; il a une pensée de type déterministe. Il admire l'avenir et considère que le passé s'accumule de manière ordonnée; mais il n'établit pas de relations argumentées avec le présent.

5.2. Seconde phase: changements conceptuels

Pour cette seconde phase, neuf étudiants ont été sélectionnés pour une étude de cas, trois pour chacun des types établis lors de la première phase. Une observation de chaque étudiant pendant deux séances a été effectuée. Pour cette analyse, nous avons aussi utilisé la proposition conceptuelle présentée dans cet article à partir des représentations du temps historique dans les séquences didactiques préparées par les étudiants, ainsi qu'en utilisant l'analyse des concepts temporels qu'ils mobi-

lisaient dans la classe et pendant les séances observées par le chercheur. La recherche a montré qu'il y avait une certaine coïncidence entre des bonnes représentations du temps historique et des bonnes pratiques, mais aussi quelques cas contradictoires ou non attendus.

- La plupart des étudiants transfèrent leurs représentations du temps historique dans la pratique. Ainsi, ceux qui ont exprimé les plus riches représentations ont aussi démontré les meilleures pratiques enseignantes; par contre, les représentations les plus pauvres ont produit les plus mauvaises pratiques enseignantes du temps historique.
- Deux étudiants ont fait exception. Un étudiant du premier groupe a ainsi oublié les aspects les plus importants de la temporalité dans sa pratique pédagogique. Une autre étudiante du troisième groupe a par contre mobilisé des pratiques de classe sur l'histoire de son village qui étaient bien élaborées et bien nuancées. On a pu observer dans son travail une grande richesse par rapport aux temporalités et aux liens entre le passé et le présent dans le traitement du changement et de la continuité, comme dans celui de la conscience historique. La séquence didactique proposée contenait notamment un processus parallèle de formation pour compenser les lacunes de l'étudiante puisqu'elle a pris contact, par exemple, avec un historien local.
- Chez deux des neuf étudiants des études de cas, le processus attendu n'a pas été suivi, ce qui démontre que les pratiques scolaires dans la formation initiale peuvent être très importantes dans certaines conditions en vue de l'enseignement du temps

historique. Ces contraintes sont très complexes. Quelques fois, ce sont des options personnelles ou professionnelles; cela dépend aussi de la prédisposition, par exemple, quant au travail ou au savoir (temps historique). Il faut également tenir compte de l'expérience personnelle de l'étudiant avec les enfants ou de sa connaissance plus ou moins profonde de l'environnement social. Un autre facteur important (bien que non décisif) est le rôle du maître référent de l'école où s'observent ces expériences, ainsi que les rapports de l'école avec l'université.

6. REMARQUES POUR CONCLURE

Il ressort de cette recherche qu'une conceptualisation du temps est un instrument utile pour la recherche des représentations du temps historique chez des enseignants en formation. Les résultats de l'enquête indiquent qu'il faut connaître les représentations des futurs professeurs pour pouvoir déconstruire et reconstruire leurs propres structures conceptuelles. Il semble qu'il conviendrait d'inclure dans le programme de formation des maîtres un modèle de structure conceptuelle du temps comme celui que nous avons présenté (ou, peut-être, un autre). Il convient aussi de reconnaître l'importance de la pratique de l'enseignement de l'histoire et, dans ce cas, de l'enseignement du temps historique.

Il s'agit encore de lancer un débat sur la stratégie d'enseignement du temps historique à l'école qui devrait comprendre un modèle de savoir scientifique et scolaire sur le temps. L'une des questions que nous devrions nous poser tient alors au fait que les recherches parviennent mal à être prises en compte dans

l'enseignement de l'histoire (Wilson, 2001). Il est pourtant évident que la recherche sur le temps historique devrait avoir des retombées sur la pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école; ce qui, d'ailleurs, doit être notre objectif.

Il faut donc ouvrir de nouvelles perspectives de recherche à l'école et poser de nouvelles questions. Par exemple, que devrions-nous enseigner à propos du temps à chaque niveau de formation? Quelles relations peut-on observer entre la construction du temps à partir de la science et celle de la temporalité humaine? Si l'on suit les recherches centrées sur l'apprentissage du temps historique dans une perspective générale, il faudrait aussi définir le savoir à enseigner, par exemple autour des qualités du temps, de la continuité temporelle, du changement, du temps comme pouvoir, de l'importance des représentations de l'avenir ou de la question de savoir si la conscience historique est une conscience temporelle. Il reste ainsi, heureusement, de nombreuses questions sans réponses. ➤

BIBLIOGRAPHIE

- APPLEBY, Joyce, HUNT, Lynn & JACOB, Margarethe (1998), *La verdad sobre la historia*, Barcelone, Andres Bello.
- AUDIGIER, François (2003), « Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques », in Marie-Christine Baquès & al. (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Mélanges offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, pp. 241-263.
- BRAUDEL, Fernand (1984), *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza.
- CALVANI, Antonio (1988), *Il bambino, il tempo, la storia*, Florence, La Nuova Italia.
- CHAUNU, Pierre (1983), *Historia y decadencia*, Barcelone, Ediciones J. Granica.
- COOPER, Hilary (2002), *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- ELIAS, Norbert (1989), *Sobre el tiempo*, Madrid, FCE.

- EVANS, Ronald W. (1996), «A critical approach to teaching United States History», in Ronald W. Evans & David W. Saxe (ed.), *Handbook On Teaching Social Issues*, Washington, National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 152-160.
- FERRO, Marc (1991), «Visions de l'histoire et périodisation, une typologie», in *Périodes. La construction du temps historique*, Actes du V^e Colloque d'histoire au présent, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales & Histoire au présent, pp. 99-101.
- FONTANA, Josep (1992), *La història després de la fi de la història*, Vic, Eumo.
- FRAISSE, Paul (1967), *Psychologie du temps*, Paris, PUF.
- FRIEDMAN, William J. (ed.) (1982), *The Developmental Psychology of Time*, New York, Academic Press.
- GUREVITCH, Aron Y. (1979), «El tiempo como problema de historia cultura», in *Las culturas y el tiempo*, Salamanca, Sigüeme/UNESCO, pp. 260-281.
- HEILBRONER, Robert (1996), *Visiones de futuro. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*, Barcelona, Paidós.
- HOBBSAWM, Eric J. (1998), *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica.
- KOSSELLECK, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- LAUTIER, Nicole (1997), *À la recontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LE GOFF, Jacques (1991), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós.
- LOWENTHAL, David (1998), *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.
- MATTOZZI, Ivo (1988), «I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare», in C.I.D.I. de Florence (dir.), *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, Milan, Mondadori, pp. 65-81.
- MATTOZZI, Ivo (2002), «Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti», in Ernesto Perillo (dir.), *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*, Naples, Tecnodid, pp. 9-22.
- MONTAGERO, Jacques (1984), «Perspectives actuelles sur la psychogénèse du temps», *L'Année Psychologique*, 84, pp. 433-460.
- NORA, Pierre (1988), «Presente», in Jacques Le Goff & al. (dir.), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, pp. 531-537.
- PAGÈS, Joan (1999), «El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones», in *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13, Saragosse, ICE-Universit  de Saragosse, pp. 241-278.
- PAGÈS, Joan & SANTISTEBAN, Antoni (1999), «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas», in *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, S v ille, Diada, pp. 187-207.
- PIAGET, Jean (1978), *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económico (1946).
- POMIAN, Kristof (1988), «La historia de las estructuras», in Jacques Le Goff & al. (dir.), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, pp. 196-221.
- RAMOS, Ramón (dir.) (1992), *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS/Siglo XXI.
- RICCEUR, Paul (2003), *La memoria, la historia y el olvido*, Madrid, Trotta.
- SANTISTEBAN, Antoni (2006), «El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial», in Ernesto G mez Rodríguez & María Pilar Núñez Galiana (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Did ctica de las Ciencias Sociales*, Málaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Did ctica de las Ciencias Sociales, pp. 129-139.
- STOW, William & HAYDN, Terry (2000), «Issues in the teaching of chronology», in James Arthur & Robert Phillips (eds.), *Issues in History Teaching*, Londres, Routledge, pp. 83-97.
- THOMPSON, Eric P. (1979), «Tiempo, disciplina y capitalismo industrial», in Eric P. Thompson, *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Barcelona, Crítica.
- THORNTON, Stephen & VUKELICH, Ronald (1988), «Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding», *Theory and Research in Social Education*, 1, vol. XVI, pp. 69-82.
- TODOROV, Tzvetan (2000), *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2003), «L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français», in Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (coord.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint- tienne, pp. 27-41.
- VILAR, Pierre (1982), *Iniciaci n al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica.
- WILSON, Suzanne M. (2001), «Research on History Teaching», in Virginia Richardson (ed.), *Handbook Of Research On Teaching*, Washington, American Educational Research Association, pp. 527-544.