

## 1. Introduction

Si l'on interroge un historien ou un professeur d'histoire sur la particularité de la méthode utilisée en histoire en tant que discipline scientifique ou discipline enseignée, la réponse la plus courante est la méthode historique (Prost, 1996 ; Bouhon 2009). Le facteur temps est rarement évoqué. Or, si la méthode historique caractérise la discipline historique, le temps historique en fait sa particularité et la distingue des autres disciplines.

Bien que l'apprentissage de la méthode historique occupe, depuis la fin des années 1990, une place importante dans les programmes et référentiels en Communauté française de Belgique, celle dévolue à la temporalité historique reste encore mince dans les programmes. Or on observe l'importance que revêt la temporalité historique dans le travail quotidien de l'historien ou du professeur d'histoire et dans l'apprentissage des élèves. Depuis septembre 2016, un nouveau référentiel<sup>1</sup> entré en vigueur dans l'enseignement technique de qualification et professionnel en Communauté française de Belgique accorde à l'apprentissage de la temporalité historique une place appréciable.

À l'instar de l'historien, l'élève voulant apprendre et approcher l'histoire, est tenu de manipuler le temps historique et ses dimensions. Celui-ci n'étant pas inné, l'élève doit apprendre à le maîtriser (Wilschut, 2012). L'enseignant, pour accompagner l'élève dans son apprentissage, peut apprendre à en évaluer sa maîtrise.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat entamée en janvier 2017 à l'Université de Liège, j'ai été amené à réfléchir sur la meilleure manière de mesurer la maîtrise de la temporalité historique chez des élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement technique de qualification et professionnel en Belgique francophone. Cet article présente un modèle d'évaluation de la temporalité historique respectant certaines exigences propres à la recherche en cours (notamment l'utilisation de questionnaires à choix multiples). D'autres modèles non présentés dans cet article peuvent être utilisés.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la place de la temporalité historique dans le travail de l'historien, dans l'apprentissage de l'histoire en classe du secondaire et dans le monde de la didactique de l'histoire. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'en définir les dimensions qui pourront, par la suite, se transformer en indicateurs informant le professeur du niveau de maîtrise de l'élève. Enfin, nous

explorerons l'utilité des questionnaires à choix multiples pour fournir à l'enseignant une mesure rapide et efficace des acquis des élèves pour chacun des indicateurs. Un exemple de question sera proposé pour chacun des indicateurs à partir d'une situation historique bien précise : la Guerre de la Conquête au Québec (1754-1763).

## 2. La place de la temporalité historique dans l'apprentissage de l'histoire en classe du secondaire

Comme nous l'avons évoqué, la temporalité historique se situe au centre de la discipline historique. Tout comme la géographie implique la prise en compte d'informations liées à l'espace, l'histoire prend du sens lorsque l'on considère les informations liées au temps. En plus de la méthode historique, c'est la temporalité historique qui fait la particularité de cette discipline. L'élève pour appréhender et interpréter une situation historique doit maîtriser cette temporalité historique. Analysant des sources ou des documents historiques fournissant des informations sur une situation historique précise, l'élève qui ne prend pas en compte celles liées au temps historique ne pourra en aucun cas saisir et rendre compréhensible cette situation.

Mais qu'entend-on exactement par maîtriser la temporalité historique ?

Il ne s'agit pas uniquement de maîtriser des connaissances déclaratives. L'élève qui étudie par cœur une liste de dates, sans en comprendre le sens, sans établir les relations existant entre celles-ci, ne peut pas prétendre maîtriser la temporalité historique.

Il ne s'agit pas non plus de maîtriser un seul concept : le temps historique. L'élève doit apprendre à maîtriser un ensemble de concepts que l'on peut rattacher à la temporalité historique. Ainsi, les concepts de progrès, de déclin, de causalité, de longue durée, de conjoncture, ... forment un ensemble que l'élève doit maîtriser s'il veut s'approcher d'une maîtrise de la temporalité historique.

Maîtriser la temporalité historique consiste à maîtriser une compétence « opérationnelle » ou « situationnelle » (Roegiers & De Ketele, 2000) c'est-à-dire maîtriser un ensemble de :

- connaissances déclaratives (faits, dates, repères, concepts, ...)
- compétences de second ordre (contextualiser, périodiser, ...)
- savoir-faire (lire et réaliser une frise chronologique, s'approprier un système de datation, ...)
- savoir-être (s'adapter à une situation historique nouvelle, faire preuve d'empathie, ...)

afin de porter un regard spécifique, propre à l'historien, sur une situation passée ou présente. Pour maîtriser la temporalité historique, il convient de maîtriser l'ensemble de ces dimensions. Celles-ci ont été

constituées après la lecture de multiples ouvrages de didactique et d'épistémologie de l'histoire et après de nombreuses discussions avec des didacticiens, des historiens et des professeurs d'histoire.

### 3. Les dimensions de la temporalité historique

La temporalité historique est composée de plusieurs dimensions. Ainsi, dans son travail, l'historien doit être capable de les combiner, de les juxtaposer afin de construire sa propre interprétation d'une situation historique. Les dimensions de la temporalité historique peuvent être les suivantes :

- Repérer les causes et les conséquences d'un événement historique.

Un événement antérieur à un autre n'implique pas directement un lien de causalité. Le même raisonnement est valable pour le rapport postériorité/conséquence. Généralement, l'historien investit son objet d'étude en tentant d'établir les causes et les conséquences d'événements ou de phénomènes historiques. Il s'agit là, certainement, d'une dimension fondamentale de la temporalité historique. C'est également en analysant et en repérant les causes et les conséquences d'un événement que l'historien pèse le rôle du hasard dans l'histoire. Un événement historique aurait pu se dérouler autrement. Il doit donc maîtriser le concept de contingence propre à cette dimension.

- Contextualiser.

Une des premières étapes que doit effectuer l'historien lorsqu'il analyse une source ou lorsqu'il travaille sur une nouvelle situation historique est de la contextualiser afin de la rendre compréhensible. Pour réaliser cela, l'historien réalise une chronologie des événements. Il délimite ensuite son objet d'étude dans un contexte temporel et spatial précis.

- Périodiser.

Au-delà des quatre grandes périodes classiques de l'histoire dont les bornes sont fréquemment débattues entre professionnels de l'histoire, de l'archéologie ou de l'histoire de l'art, l'acte de périodiser revêt un rôle central lorsque l'on veut donner du sens à une situation historique. Tout empan, plus ou moins large, de la ligne du temps peut être périodisé. En plus d'apporter du sens, la périodisation permet à l'histoire d'être structurée et plus facilement communicable. La périodisation peut respecter une logique politique, économique, sociale, culturelle, ... et peut varier d'un historien à l'autre. Elle résulte toujours d'une interprétation et fait souvent l'objet de débats. L'important est qu'une fois construite par l'historien la périodisation se justifie par une argumentation claire et défendable.

- Associer les traces du passé à une période.

L'historien doit pouvoir replacer correctement une source, un document, un événement ou un phénomène historique dans le temps. Reconnaître un château construit pendant la période médiévale ou pendant la Renaissance, associer un papyrus égyptien à la période antique : tout cela relève du travail de l'historien et de la maîtrise de la temporalité historique.

- Prendre en compte les différentes durées et rythmes de l'histoire.

Fernand Braudel l'a remarquablement illustré dans son livre *la Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* : le temps n'est pas homogène (Braudel, 1949). Il est constitué de différents niveaux, de différents rythmes (le temps long, le temps des conjonctures, le temps événementiel). L'historien doit prendre en considération ces différents rythmes pour analyser au mieux son objet d'étude et en donner une interprétation correcte.

- Repérer les changements, les ruptures et les continuités.

La plupart du temps, la justification d'une périodisation choisie s'explique par un certain nombre de ruptures ou de continuités repérées à différents niveaux (politique, économique, social, culturel). L'historien doit être capable de les déceler au fil du temps pour interpréter correctement une situation historique. Le changement doit également être remarqué par l'historien. Il se distingue de la rupture : ce n'est pas parce qu'un royaume change de roi, que la politique de ce nouveau roi doit être considérée comme une rupture par rapport à celle du précédent. Le changement implique parfois la continuité, par exemple, dans ce cas, si le successeur poursuit et respecte la direction politique entamée par son prédécesseur.

- Repérer le caractère unique ou récurrent d'un événement ou d'un phénomène historique.

Un événement historique peut être considéré par les historiens comme tout à fait unique et singulier. Il peut prendre une forme inédite dans le cours de l'histoire, tandis que d'autres, malgré une certaine part de singularité peuvent être plus ou moins semblables. Pour repérer ce caractère unique ou récurrent, l'historien doit mobiliser la temporalité historique, notamment la longue durée, et comparer des événements s'étant produits à différents moments et/ou à différents endroits dans le monde.

- Repérer les synchronies.

En manipulant la temporalité historique, l'historien est amené à repérer et à souligner certaines synchronies, c'est-à-dire des événements se déroulant en même temps. Ces synchronies peuvent être tout à fait anodines, ou, au contraire, entretenir des liens plus ou moins étroits.

- Mesurer et assumer l'influence du temps présent dans l'interprétation du passé.

Quel que soit le moment pendant lequel l'historien fait de l'histoire, le temps présent influence son raisonnement et son interprétation. Nier ce temps présent le conduit directement à l'erreur. L'historien doit être à même de mesurer l'influence de ce temps présent dans l'interprétation qu'il propose d'une situation passée. Celle-ci, même si elle sera parfois contestée par d'autres historiens, pourra au moins se targuer d'être honnête.

- Faire preuve d'empathie historique.

Cela correspond, par exemple, à se mettre dans la peau d'un personnage vivant dans la première moitié du 17<sup>ème</sup> siècle à Paris pour tenter de donner une interprétation la plus fidèle possible de cette ville à cette époque. Ce véritable bond dans le passé doit être fait par l'historien pour s'éloigner de ce présent qui, bien qu'assumé, peut conduire à certains anachronismes et à l'erreur. En faisant preuve d'empathie historique, l'historien tente d'analyser une situation avec un regard spécifique à l'empan chronologique et à l'espace étudié.

Ainsi délimitée en dimensions, la temporalité historique peut être plus facilement évaluée par l'enseignant. Après avoir choisi les dimensions qu'il souhaite enseigner à ses élèves, il pourra constater celles qui leur posent le plus de difficultés et les retravailler en classe.

#### 4. Les différentes manières d'évaluer la temporalité historique

Évaluer régulièrement la maîtrise de ces dimensions chez les élèves de l'enseignement secondaire peut se faire de plusieurs manières.

##### 4.1. À l'aide de questions ouvertes

Comme Paul Ricoeur l'a bien démontré, le temps historique et le récit historique sont intrinsèquement liés (Ricoeur, 1983-1985). L'historien reconstitue le passé via une interprétation personnelle qui prend, le plus souvent, la forme d'un récit historique. Ce récit est le produit fini qu'il a constitué après avoir mobilisé les différentes dimensions propres à la temporalité historique. L'élève, à l'image de l'historien, pourrait donc être amené, après avoir consulté un ensemble de sources/travaux sur une situation historique, à constituer un récit historique. L'enseignant, pour contrôler que l'élève maîtrise certaines dimensions de la temporalité historique, pourrait l'inciter à faire ressortir les ruptures, les changements et les continuités au sein de son récit. Ou encore, il pourrait l'encourager à diviser son récit interprétant une situation historique, en paragraphes correspondant à des périodes qu'il aurait lui-même construites et argumentées. Son récit pourrait également se concentrer sur les causes et/ou les conséquences d'un événement ou d'un phénomène historique bien précis. L'enseignant pourrait également demander à l'élève d'écrire un récit en se mettant

dans la peau d'un Amérindien lors de la découverte des Amériques par Christophe Colomb afin de travailler l'empathie historique. Les situations d'évaluations sont infinies et, ainsi délimitées en dimensions, la maîtrise de la temporalité historique est plus facilement évaluable chez l'élève. Cependant, ce type d'exercice, bien que très intéressant, est chronophage et ne peut être mené qu'un nombre limité de fois au cours d'une année scolaire. D'où l'intérêt des questionnaires à choix multiples.

#### 4.2. À l'aide de questions fermées

L'utilisation de questions fermées et, en particulier de questionnaires à choix multiples, est une autre manière d'évaluer la maîtrise de la temporalité historique en classe du secondaire. Plus simples et plus directs, les questionnaires à choix multiples comportent un certain nombre d'avantages.

Ils peuvent fournir très rapidement à l'enseignant des informations sur la maîtrise des dimensions liées à la temporalité historique et donner des indices sur les difficultés rencontrées par les élèves à propos de certaines dimensions.

En se basant sur un corpus documentaire composé de différents supports historiques tels que des sources, des travaux, des textes, des documents historiques ou autres, l'élève pourrait être amené à répondre à des questions à choix multiples associées à chacune des dimensions de la temporalité historique citées ci-dessus. Voici des exemples de questions portant sur la Guerre de la Conquête (1754-1763) au Québec pour quatre dimensions de la temporalité historique.

#### 4.3. Exemple de questions à choix multiples à partir d'un corpus documentaire

##### ▪ **Repérer les causes et les conséquences d'un événement historique.**

La Guerre de la Conquête éclate à cause :

- A. des tensions fréquentes entre les colons anglais et les colons français qui se disputent les territoires et les richesses au Québec.
- B. de la bataille des Plaines d'Abraham où les colons anglais prennent le dessus sur les colons français.
- C. des conditions de vie des Amérindiens qui deviennent de plus en plus mauvaises.

▪ **Périodiser.**

La Guerre de la Conquête peut se subdiviser en trois périodes (*choisis **une** des trois propositions suivantes : A, B ou C*) :

A.

- du début du 16<sup>ème</sup> siècle à 1754 : le Québec, où vivent les Amérindiens, est inconnu des Européens.
- de 1754 à 1756 : les colons anglais et français s'installent au Québec, à la recherche des richesses (fourrures, bois, poissons...) qu'offre ce territoire.
- de 1756 à 1763 : les colons anglais et français s'affrontent durant la Guerre de la Conquête qui se termine par la victoire des Anglais. Le Québec devient colonie anglaise.

B.

- de 1754 à 1756 : les colons anglais et français installés au Québec commercent avec les Amérindiens et échangent avec eux fourrures, poissons, bois... Ces richesses sont tellement abondantes que les colons français et anglais vivent en paix.
- de 1756 à 1763 : la Guerre de Sept ans éclate en Europe. Elle oppose notamment Français et Anglais et déclenche au Québec une deuxième guerre, la Guerre de la Conquête.
- à partir de 1763 : le traité de Paris met fin à la Guerre de Sept ans et à la Guerre de la Conquête. L'Angleterre l'emporte et le Québec devient colonie anglaise.

C.

- du début du 16<sup>ème</sup> siècle à 1754 : les tensions entre colons français et anglais au Québec sont fréquentes, chacun des deux camps convoitant les richesses du voisin.
- de 1754 à 1763 : les colons anglais et français s'affrontent durant la Guerre de la Conquête. Chacun des deux camps subit des défaites et l'issue du conflit reste incertaine.
- à partir de 1763 : suite à la victoire de l'Angleterre, le Québec devient une colonie anglaise.

▪ **Repérer les changements, les ruptures, les continuités.**

La défaite des colons français lors de la Guerre de la Conquête doit être considérée comme une rupture :

- A. d'un point de vue de leur mode de vie car les colons français ne peuvent conserver ni leur langue, ni leur religion.
- B. d'un point de vue commercial car les colons français ne peuvent plus vendre de fourrures, de bois et de poissons provenant du Québec.
- C. d'un point de vue territorial car les colons français doivent céder leurs terres aux Amérindiens.

▪ **Repérer les synchronies.**

Les affrontements entre colons français et colons anglais dans la vallée de l'Ohio se déroulent la même année que :

- A. le début de la Guerre de Sept Ans.
- B. le début de la Guerre de la Conquête.
- C. la signature du Traité de Paris.

À l'aide d'un corpus de deux ou trois documents portant sur un sujet nouveau et peu connu des élèves, après avoir posé quelques questions à choix multiples par dimensions choisies, il deviendra facile pour l'enseignant de déceler quelles sont les dimensions maîtrisées ou non par l'élève. Après une correction rapide, il pourra directement mettre en place des activités de remédiations adéquates pour les élèves en difficulté.

## 5. Conclusions

La temporalité historique devrait idéalement être au centre de l'apprentissage de l'histoire comme elle l'est dans le métier de l'historien. Considérée comme un système complexe dans lequel de nombreuses composantes interagissent, elle est parfois difficile à évaluer. Cependant, en la divisant en dimensions et en utilisant des questionnaires à choix multiples, l'enseignant peut accéder facilement et rapidement au niveau de maîtrise de ses élèves. Une fois évaluée, l'enseignant sait désormais quelles sont les dimensions à retravailler et peut agir en ce sens. L'objectif final est de permettre aux élèves de maîtriser au mieux cette compétence « opérationnelle » propre à la perspective historique pour approcher des situations passées ou présentes. De plus, c'est en maîtrisant des dimensions de la temporalité historique, que l'élève, confronté dans sa vie quotidienne à une massification de l'information et à un flux constant d'indications temporelles, arrivera à comprendre le monde actuel et à se créer sa propre identité.

- 
1. Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel déterminant les compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

## 6. Bibliographie

- BOUHON, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement. Thèse de doctorat*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- BRAUDEL, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris : Armand Colin.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Les Éditions du Seuil.
- RICŒUR, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Les Éditions du Seuil.
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- WILSCHUT, A. (2012). *Images of time: the role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.