

ANIMAL

TIER
ANIMALE



Dans la même collection :



Guerre et paix. Krieg und Frieden. Guerra e pace, Didactica Historica 1, 2015.



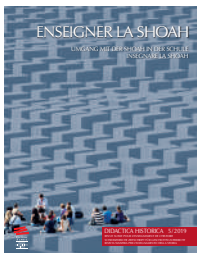
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storia di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



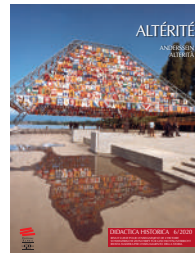
Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



Faire la fête! Entre commémoration et transgression. Zwischen Gedenken und Umdeutung. Tra commemorazione e trasgressione, Didactica Historica 4, 2018.



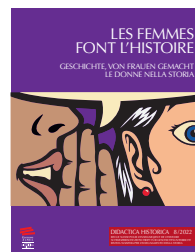
Enseigner la Shoah. Umgang mit der Shoah in der Schule. Insegnare la Shoah, Didactica Historica 5, 2019.



Altérité. Anderssein. Alterità, Didactica Historica 6, 2020.



Histoire environnementale. Umweltgeschichte. Storia dell'Ambiente, Didactica Historica 7, 2021.



Les femmes font l'histoire. Geschichte, von Frauen gemacht. Le donne nella storia, Didactica Historica 8, 2022.



Technique et innovation. Technik und Innovation. Tecnologia e innovazione, Didactica Historica 9, 2023.



Enfance menacée, enfance protégée. Bedrohte Kindheit, beschützte Kindheit. Infanzia minacciata, infanzia protetta, Didactica Historica 10, 2024.



Dans la rue. Auf der Strasse. Per strada, Didactica Historica 11, 2025.

Didactica Historica
Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Animal Tier Animale

N° 12/2026

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous le mandat de la CODHIS-SDGD

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2026
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels: commande@alphil.ch

ISSN 2297-7465

ISBN pdf 978-2-88930-844-6

ISBN epub 978-2-88930-845-3

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2026.012.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil: Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Sonia Castro Mallamaci**, SUPSI; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Julia Thyroff**, PH FHNW; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuyse**, KU Leuven.

Les articles publiés dans la rubrique *Actualité de la recherche en didactique de l'histoire* sont disponibles au format scientifique évalué par les pairs dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire* publié en ligne.

Die in der Rubrik *Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung* abgedruckten Beiträge sind in einer peer-reviewten wissenschaftlichen Form im Online-Booklet *Geschichtsdidaktische Forschungen* publiziert.

Image de couverture:

1920, ETH Library Zurich, Image Archive (Ans_05328-01-033-AL).

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Accademia svizra da ciencias humanas e sociais
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

Festival —
Histoire
et Cité

Table des matières – Inhaltsverzeichnis – Indice del contenuto

É ditorial / Editorial / Editoriale	9
--	---

Dossier « histoire » : Animal – Dossier « Geschichte » : Tier – Dossier « storia » : Animale

Fabrice Brandli, Université de Genève

V ivre en bête, avec les bêtes, comme des bêtes : un parcours historiographique.....	15
---	----

François Jarrige, Université Bourgogne-Europe

R onde des bêtes et moteur animal à l'âge industriel	23
---	----

Claire Brizon, Musée cantonal d'archéologie et d'histoire, Lausanne
Sarah Csernay, Musée d'histoire naturelle, Berne

A nimaux en contextes coloniaux. Collections zoologiques et imaginaires occidentaux.....	31
---	----

Éric Baratay, Université de Lyon

L 'histoire des animaux. Du versant humain au versant animal.....	37
--	----

Andreas Hübner, Christian-Albrechts-Universität, Kiel
Mieke Roscher, Universität Kassel

D as American Animal Empire. Imperiale Expansion und Tiergeschichte(n) im Amerika des langen 19. Jahrhunderts	43
---	----

Hans-Ulrich Schiedt, Archiv für Agrargeschichte und ViaStoria, Stiftung für Verkehrsgeschichte

A rbeitstiere im langen 19. Jahrhundert	49
--	----

Peter Müller, St. Gallen

W andermenagerien in St. Gallen 1830–1914 Das vergessene Pendant zu den Völkerschauen.....	57
--	----

Agostino Paravicini Bagliani, Université de Lausanne

G li animali al servizio della sovranità papale	65
--	----

Actualité de la recherche en didactique de l'histoire – Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung – Ricerche attuali in didattica della storia

Sylvain Doussot, Nantes Université

Étayer le travail d'enquête critique des élèves : de l'histoire à l'actualité médiatique 73

Lucie Gomes, Université de Lille

**De la transmission à l'accompagnement : l'évolution du discours de l'enseignant
dans une séquence sur « l'écoterrorisme »** 79

Gaël Pirard, Université de Liège

Apprendre le temps en classe d'histoire : au-delà de l'ordre 85

Alexandra Krebs, KU Eichstätt-Ingolstadt
Jan Hodel, PH FHNW Murttenz

«KI:Geschichte»: Umgangsweisen und Reflexionen von Studierenden 93

Waltraud Schreiber, KU Eichstätt-Ingolstadt

**Für historisches Denken in herausfordernden Zeiten
Professionalisierungsimpulse aus dem Fortbildungskonzept KLUG –
wie Lehrkräfte in Fortbildungen zu Gestaltenden historischer Lernprozesse werden** 101

Urban Sager, Pädagogische Hochschule Luzern

**Historisches Erzählen im Geschichtsunterricht am Beispiel
der Geschichte des eigenen Landes** 107

Pratiques enseignantes – Praxisberichte – Pratiche didattiche

Grégoire Gonin, Gymnase de Burier

Le débat en classe d'histoire : l'expérimentation animale 117

Gilles Pierrehumbert, Établissement secondaire de Cossonay
et Penthalaz – Pré aux Moines

L'Affiche rouge. Histoire et mémoire de la Résistance en France 123

Justine Burkhalter, Kantonsschule Zürcher Oberland

Anima(l) – tierische Geschichte(n) 129

Anna Voser, Pädagogische Hochschule St. Gallen

**Förderung narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – der Biografiekoffer
zur Rettungsaktion «Theresienstadt-St. Gallen» als Praxisbeispiel** 137

Ressources pour l'enseignement – Materialien für den Unterricht – Risorse didattiche

Cécile Vilas, Memoriav, Centre de compétence pour la sauvegarde de la mémoire audiovisuelle suisse

**La richesse du patrimoine audiovisuel suisse – source et inspiration
pour la recherche et l'enseignement** 145

Andreas Stadelmann, PH St. Gallen
Dominik Sauerländer, PH FHNW
Nadine Ritzer, PH Zürich
Regula Argast, PH FHNW

**Nahostkonflikt und Geschichtskultur – Unterrichtsvorschläge
für den historisch-politischen Unterricht der Sekundarstufe I** 153

Andreas Wigger, Archiv für Agrargeschichte, Bern

Bewegende Tiere auf bewegten Bildern 161

Sonia Castro Mallamaci, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

Assistenza e coercizione: nuove risorse per insegnanti 167

Comptes rendus – Buchbesprechungen – Recensioni

Martin Buchsteiner, Universität Greifswald

Monika Waldis, Martin Nitsche (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren* 175

Anna Voser, Pädagogische Hochschule St. Gallen

**Hans-Ulrich Schiedt: Auf den Spuren der Arbeitstiere. Eine gemeinsame Geschichte
vom ausgehenden 18. bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts** 177

Claudia Di Perna, Università degli Studi di Macerata

Monducci Francesco e Portincasa Agnese, *Insegnare storia nella scuola secondaria* 179

Michel Nicod, ES de Nyon-Marens

**Emmanuelle Fantin et Julien Tassel (dir.), *Quand l'enfance rencontre l'histoire.
Imaginaires, représentations et savoirs*** 181

Alexander Denzin, Universität Leipzig

**Episode 6 des Podcasts Die Geschichtsstunde: Tier-Mensch-Beziehungen
im Geschichtsunterricht** 183

Actualité des associations – Neuigkeiten aus den Gesellschaften – Attualità delle associazioni

CODHIS-SDGD – 2025 : bilan de dix ans d'existence de <i>Didactica Historica</i>	187
CODHIS-SDGD – 2025: Bilanz nach zehnjährigem Bestehen von <i>Didactica Historica</i>	191
CODHIS-SDGD – 2025: bilancio dei dieci anni di attività di <i>Didactica Historica</i>	195
LE GDH en 2025	199
Die Aktivitäten der DGGD	201
L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia: un anno di attività (a.s. 2024–2025)	203

Animal

Didactica Historica poursuit cette année sa collaboration avec le *Festival Histoire et Cité*¹ en consacrant son dossier « Histoire » au thème « Animal ». Depuis une vingtaine d'années, dans un contexte qui questionne la place des êtres humains au sein du « monde naturel » et dénonce leur responsabilité environnementale, les animaux se retrouvent fréquemment au centre de l'attention publique. Que l'on songe à la disparition alarmante des espèces naturelles, au débat éthique sur la souffrance animale, au bien-fondé d'une alimentation carnée, à la sensibilité des animaux et à leur capacité à éprouver des émotions, à la reconnaissance progressive de leurs droits, ou encore à leur rôle thérapeutique. Autant d'enjeux qui traduisent une demande sociale et expliquent en partie l'essor des *animal studies* en tant que champ de recherche spécifique et, plus largement, des productions culturelles variées faisant des animaux des protagonistes à part entière.

Le dossier « Animal » explore les liens qui sont tissés entre l'être humain et l'animal pour en saisir l'évolution. Dans le déploiement de cette interaction, trois grandes conceptions semblent avoir prévalu à ce jour. La première et la plus répandue à l'échelle des civilisations est celle de l'animal humanisé. En effet, l'anthropocentrisme conditionne ce rapport en prêtant aux animaux des vertus et des vices qui sont les nôtres, en les « fabriquant » en quelque sorte à notre image. La deuxième est celle de l'animal-objet, qui a commencé à se diffuser lorsque l'humanité a assigné à certains animaux le rôle de bêtes de somme ou de production, à la faveur du développement de l'agriculture et de l'élevage. Cette dynamique s'est considérablement renforcée en Occident à partir du XVII^e siècle, dans la lignée de l'idée cartésienne d'« animal-machine » qui a octroyé à l'homme, désormais érigé en « maître et possesseur de la nature », le droit de traiter l'animal

en objet soumis à son bon vouloir. Pareille visée sous-tend non seulement l'utilisation incontrôlée des animaux comme cobayes pour la science, mais aussi la marchandisation du corps de l'animal qui aboutira aux dérives contemporaines de l'élevage et de l'abattage industriels, dépourvues de toute considération pour la vie des bêtes. La troisième, qui s'explique paradoxalement en partie comme la résultante des avancées de la science moderne, consiste à reconnaître les animaux comme des êtres sensibles, parents de l'humain, inscrits dans une même chaîne évolutive et, par-là même, en droit d'être traités dignement.

L'histoire de l'interaction humain-animal est donc celle d'un rapport physique et culturel qui ne cesse de se recomposer au fil du temps. Elle concerne en réalité tous les domaines de l'expérience humaine, de la spiritualité à la science, des arts à la philosophie, de l'économie aux pratiques sociales et politiques. Or ce lien indéfectible pourrait bien nous en apprendre davantage sur nous-mêmes que sur les animaux. Aussi le dossier est-il conçu dans un souci de décentrement, rendant possible une autre version de l'histoire qui fait la part belle au point de vue animal. Cet effort de décentrement peut nous soutenir dans nos manières de penser la place de l'humain face à l'émergence de l'intelligence artificielle.

Les autres rubriques de ce numéro de *Didactica Historica* proposent des contributions sur des objets actuels de la recherche en didactique de l'histoire (notamment à propos du traitement de l'actualité médiatique, de l'écoterrorisme et de l'intelligence artificielle), sur des exemples inspirants de pratiques d'enseignement et sur des ressources innovantes pour un usage en classe. Certains de ces articles s'inscrivent également dans la thématique du dossier « Animal ». Nous vous en souhaitons bonne lecture !

Le comité de rédaction

¹ Cet éditorial reprend en majeure partie le texte d'appel à contribution du festival.

Tier

Didactica Historica setzt dieses Jahr seine Zusammenarbeit mit dem *Festival Histoire et Cité*² fort und widmet sein Dossier «Geschichte» dem Thema «Tier». Seit etwa zwanzig Jahren stehen Tiere häufig im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit, in einem Kontext, der den Platz des Menschen in der «natürlichen Welt» hinterfragt und dessen Verantwortung für die Umwelt benennt. Man denke nur an das alarmierende Aussterben von Arten, die ethischen Debatten über das Leiden von Tieren, die Berechtigung einer fleischlichen Ernährung, die Sensibilität der Tiere und ihre Fähigkeit, Emotionen zu empfinden, die fortschreitende Anerkennung ihrer Rechte oder auch ihre therapeutische Rolle. All diese Themen spiegeln eine gesellschaftliche Infragestellung wider und erklären zum Teil den Aufschwung der *animal studies* als eines spezifischen Forschungsgebiets und, allgemeiner, die vielfältigen kulturellen Produktionen, in denen Tieren eine eigenständige Rolle zugesprochen wird.

Das Dossier «Tier» untersucht die Verbindungen zwischen Mensch und Tier, um ihre Entwicklung nachzuvollziehen. Bei der Entfaltung dieser Interaktion scheinen sich bisher drei grosse Konzepte durchgesetzt zu haben. Das erste und in den Zivilisationen am weitesten verbreitete ist dasjenige des vermenschlichten Tieres. Es ist der Anthropozentrismus, der diese Beziehung prägt, indem er den Tieren unsere Tugenden und Laster zuschreibt und sie gewissermaßen nach unserem Bild «erschafft». Das zweite ist dasjenige des Tieres als Objekt. Es begann sich zu verbreiten, als die Menschheit bestimmten Tieren im Zuge der Entwicklung der Landwirtschaft und Viehzucht die Rolle von Last- oder Nutztieren zuwies. Diese Dynamik hat sich im Westen seit dem 17. Jahrhundert erheblich verstärkt, ganz im Sinne der cartesianischen Idee vom «Tier als Maschine», die dem Menschen, der nun zum «Herrn und Besitzer der Natur» erhoben wurde, das Recht einräumt, das Tier als Objekt zu behandeln, das dem menschlichen Willen unterworfen ist. Diese Logik liegt nicht nur

der unkontrollierten Verwendung von Tieren als wissenschaftliche Versuchskaninchen zugrunde, sondern auch der Kommerzialisierung des Tierkörpers, was zu den heutigen Auswüchsen der industriellen Tierhaltung und Schlachtung geführt hat, bei denen jegliche Rücksichtnahme auf das Leben der Tiere fehlt. Die dritte Sichtweise, die sich paradoxerweise teilweise als Ergebnis der Fortschritte der modernen Wissenschaft verstehen lässt, besteht darin, Tiere als fühlende Wesen anzuerkennen, die mit dem Menschen verwandt sind, Teil derselben Evolutionskette sind und daher ein Recht auf würdige Behandlung haben.

Die Geschichte der Interaktion zwischen Mensch und Tier ist also die Geschichte einer physischen und kulturellen Beziehung, die sich im Laufe der Zeit immer wieder neu gestaltet hat. Sie betrifft tatsächlich alle Bereiche der menschlichen Erfahrung – von der Spiritualität bis zur Wissenschaft, von der Kunst bis zur Philosophie, von der Wirtschaft bis zu sozialen und politischen Praktiken. Diese untrennbare Verbindung könnte uns allerdings mehr über uns selbst als über die Tiere lehren. Das Dossier ist daher auf eine Verschiebung der Perspektive ausgerichtet und ermöglicht eine andere Version der Geschichte, die den Standpunkt der Tiere in den Vordergrund stellt. Diese Verlagerung des Blickwinkels kann uns dabei unterstützen, über den Platz des Menschen nachzudenken, in einem Moment, in welchem wir mit der künstlichen Intelligenz konfrontiert sind.

Die weiteren Rubriken dieser Ausgabe von *Didactica Historica* bieten Beiträge zu aktuellen Themen der Geschichtsdidaktik (insbesondere zur Behandlung von aktuellen Medienereignissen, Ökoterrorismus und künstlicher Intelligenz), zu inspirierenden Beispielen für Unterrichtspraktiken und zu innovativen Ressourcen für den Einsatz im Unterricht. Einige dieser Artikel stehen ebenfalls im Zusammenhang mit dem Thema «Tier». Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Das Redaktionskomitee

² Dieses Editorial übernimmt größtenteils den Text des Aufrufs zur Einreichung von Beiträgen für das Festival.

Animale

Didactica Historica prosegue anche quest'anno la sua collaborazione con il *Festival Histoire et Cité*³, dedicando il suo dossier «Storia» al tema «Animale». Negli ultimi vent'anni circa gli animali si sono spesso trovati al centro dell'attenzione pubblica, nell'ambito di discussioni sulla posizione degli esseri umani nel «mondo naturale» e nelle riflessioni sulle loro responsabilità ambientali. Tra queste, l'allarmante scomparsa delle specie naturali, il dibattito etico sulla sofferenza degli animali – dalle pratiche di allevamento in fabbrica agli animali da laboratorio –, l'opportunità di una dieta a base di carne, la sensibilità degli animali e la loro capacità di provare emozioni, il graduale riconoscimento dei loro diritti e il loro ruolo terapeutico. Tutte questioni che riflettono una domanda sociale e che spiegano in parte l'incremento degli studi sugli animali come campo di ricerca specifico e, più in generale, le varie produzioni culturali che rendono gli animali protagonisti a pieno titolo. Il dossier «Animale» esplora i legami che si intrecciano tra l'essere umano e l'animale per comprenderne l'evoluzione. Nello sviluppo di questa interazione, tre concetti principali sembrano aver prevalso finora. Il primo, il più diffuso tra le civiltà, è quello dell'animale umanizzato. L'antropocentrismo condiziona questa relazione attribuendo agli animali virtù e vizi che sono nostri, in un certo senso «facendoli» a nostra immagine e somiglianza. Il secondo è quello dell'animale come oggetto, che ha iniziato a diffondersi quando l'umanità ha assegnato ad alcuni animali il ruolo di bestie da soma o da produzione, grazie allo sviluppo dell'agricoltura e dell'allevamento. Questa dinamica si è notevolmente rafforzata in Occidente a partire dal XVII secolo, sulla scia dell'idea cartesiana dell'«animalemacchina» che concedeva all'uomo, ormai posto come «padrone e possessore della natura», il diritto di trattare gli animali come oggetti soggetti alla sua volontà.

Tale obiettivo è alla base non solo dell'uso incontrollato degli animali come cavia per la scienza, ma anche della mercificazione del corpo dell'animale, che porterà agli eccessi contemporanei dell'allevamento e della macellazione industriale, privi di qualsiasi considerazione per la vita degli animali. Il terzo, che paradossalmente può essere in parte spiegato come il risultato dei progressi della scienza moderna, consiste nel riconoscere gli animali come esseri senzienti, parenti dell'uomo, parte della stessa catena evolutiva e quindi aventi il diritto di essere trattati con dignità.

La storia dell'interazione uomo-animale è quindi quella di una relazione fisica e culturale che si ricompone continuamente nel tempo. Essa riguarda infatti tutti gli ambiti dell'esperienza umana, dalla spiritualità alla scienza, dalle arti alla filosofia, dall'economia alle pratiche sociali e politiche. Questo legame indissolubile potrebbe insegnarci più su noi stessi che sugli animali. Per questo, nell'ottica del decentramento, ci chiederemo se sia possibile un'altra versione della storia, che dia spazio al «punto di vista animale». Il dossier è stato quindi concepito con l'intento di decentrare la prospettiva, rendendo possibile un'altra versione della storia che dia ampio spazio al punto di vista animale. Questo sforzo di decentramento può aiutarci a riflettere sul posto dell'uomo di fronte all'emergere dell'intelligenza artificiale.

Le altre rubriche di questo numero di *Didactica Historica* propongono contributi su temi attuali della ricerca didattica della storia (in particolare sul trattamento dell'attualità mediatica, l'ecoterrorismo e l'intelligenza artificiale), su esempi stimolanti di pratiche didattiche e su risorse innovative da utilizzare in classe. Alcuni di questi articoli rientrano anche nella tematica del dossier «Animale». Vi auguriamo buona lettura!

Il comitato di redazione

³ Questo editoriale riprende in gran parte il testo dell'invito a partecipare al festival.

Gaël Pirard, Université de Liège

Apprendre le temps en classe d'histoire : au-delà de l'ordre

Abstract

Mastering time in history class is a real challenge, both for students and teachers. Indicators and statistical data converge, pointing to a poor grasp of historical time by students. However, the results of doctoral research conducted in French-speaking Belgium offer food for thought that will open up debate for the years to come. While the importance of critical thinking in history classes is emphasised, are we forgetting to teach time, which is an intrinsic part of history? When it comes to time in history classes, are we missing the point, given that discussions when writing the prescribed curriculum focus mainly on the choice of a chronological or thematic order? Shouldn't we instead refocus these debates on the constituent dimensions of historical time and on ways of ensuring that pupils actually learn them? This article presents the main findings of a large-scale quasi-experimental study conducted in vocational education in French-speaking Belgium.

Keywords

Historical time, Evaluation, Quasi-experimental research

Une version scientifique et expertisée de cet article est disponible dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire*, publié en ligne sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch.

PIRARD Gaël, « Apprendre le temps en classe d'histoire : au-delà de l'ordre », in *Didactica Historica* 12/2026, pp. 85-91.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2026.012.01.85

L'apprentissage du temps en classe d'histoire soulève de nombreuses questions parmi les enseignants et les didacticiens. Longtemps cantonné à la mémorisation de dates, ce mode d'enseignement est aujourd'hui contesté car ces savoirs sont peu durables et ne suffisent pas à maîtriser véritablement « le temps historien ». Les repères chronologiques restent néanmoins essentiels à l'élaboration du récit historique, qui s'appuie sur une organisation temporelle interprétative, variant en fonction des contextes et des choix historiographiques, mais structurée chronologiquement.

S'inspirant de cette pratique, la plupart des prescrits proposent une organisation chronologique des contenus à enseigner en classe d'histoire. Et pourtant, cette vision fait face à des critiques importantes : elle laisse croire à tort qu'une chronologie exhaustive est transmissible et véhicule une conception linéaire et téléologique du temps, alimentant un débat entre ceux qui considèrent que la maîtrise préalable de la chronologie est indispensable et ceux qui estiment qu'elle limite la compréhension des causalités, ruptures ou temporalités multiples. La récente déclaration d'Emmanuel Macron en 2023 a réaffirmé la vigueur de ces tensions¹.

En Belgique francophone, le référentiel de 2014 a placé le temps historien au cœur des apprentissages, notamment *via* les compétences « situer dans le temps » et « comparer deux situations historiques ». La divergence entre les réseaux officiel (organisation chronologique) et catholique (organisation thématique) a constitué un terreau pour une étude comparative des impacts de ces ordres d'enseignement. Cette étude quasi expérimentale, conduite auprès de 369 élèves de troisième secondaire, visait à identifier l'organisation la plus

¹ <https://laviedesidees.fr/Le-serpent-de-mer-de-la-chronologie> (consulté le 15 décembre 2025).

efficace pour développer la maîtrise de la temporalité historique. Le présent article propose de revenir sur les résultats obtenus, dans une perspective réflexive sur les pratiques d'enseignement de l'histoire.

La temporalité historique : entre temps perçu, retranscrit et réfléchi

L'histoire se distingue des autres sciences humaines (géographie, sociologie, anthropologie) par la manière spécifique dont elle se rapporte au temps et à ses multiples dimensions pour interpréter le passé. « L'historien ne sort jamais du temps de l'histoire : le temps colle à sa pensée comme la terre à la bêche du jardinier »², écrit Fernand Braudel, illustrant ce lien profond.

La temporalité historique dépasse la simple acquisition de repères chronologiques pour englober des composantes complexes traduisant le rapport intellectuel de l'historien au temps. Pour évaluer cette complexité, notre étude a ciblé trois dimensions fondamentales : les relations cause-conséquence, les synchronies ou simultanités, et les changements et continuités dans une démarche de périodisation. Les trois dimensions ont été retenues à l'issue d'une analyse approfondie des écrits d'historiens et de didacticiens portant sur la notion de temps historien³. Ce travail réflexif, dont nous présentons ici quelques éléments, souligne le rôle central du temps réfléchi en tant qu'objet d'apprentissage au cœur de cette recherche.

Afin de définir précisément ce que recouvre la notion de temps historien, trois pôles fondamentaux⁴, souvent confondus, mais complémentaires, doivent être distingués :

- **Le temps perçu** : le temps historien ne se perçoit pas directement, il s'agit d'une réalité abstraite, invisible aussi bien pour l'historien que pour l'enseignant ou l'élève. Cependant,

cette invisibilité n'exclut pas sa représentation. Celle-ci varie selon les individus, influencés par leur appartenance collective et par le contexte géographique, culturel ou temporel dans lequel ils s'inscrivent. Il s'agit du temps pensé comme progrès, révolution, réforme, mais aussi comme retour en arrière ou régression. C'est également le temps des ères, des périodes, des siècles, des cycles, des lignes du temps ou des frises chronologiques ; un temps qui peut être matérialisé par des marqueurs physiques, tels que des grottes, des arbres ou des rivières, autant d'éléments qui, dans certaines civilisations, servent de repères pour les époques anciennes. Ainsi, la manière dont les Premières Nations d'Amérique du Nord conçoivent le temps, souvent cyclique et lié aux rythmes naturels, diffère profondément de la perception linéaire et chronologique prédominante dans les sociétés occidentales contemporaines. De même, dans la civilisation chinoise ancienne, le temps était envisagé selon un modèle dynastique et cosmologique articulant continuité et renouveau. Tandis que chez les premiers peuples d'Australie, le temps du rêve exprimait une coprésence du passé et du présent dans le monde vécu. Ce pôle est éclairé par les travaux de François Hartog⁵ relatifs aux régimes d'historicité, ainsi que par l'analyse de Reinhart Koselleck⁶, qui fait du temps l'objet principal de sa démarche historique. L'étude de l'évolution du temps historien met en lumière la grande variabilité de sa perception au fil des siècles, invitant les historiens à examiner une pluralité de facteurs susceptibles d'influencer ces représentations temporelles et à s'immerger dans les conceptions propres aux sociétés passées.

- **Le temps retranscrit** : le temps historien, bien qu'invisible, peut être imaginé, figuré ou représenté graphiquement ; toutefois, c'est par l'élaboration du récit que l'historien lui confère

² BRAUDEL Fernand, « Histoire et Sciences sociales : La longue durée », *Annales* 13(4), 1958, p. 748.

³ JADOUILLÉ Jean-Louis, PIRARD Gaël, LAPRÉ Sarah, *Le temps historien comme objet d'enseignement-apprentissage*, Laval, PUL, à paraître en 2026.

⁴ PIRARD Gaël, *Apprendre à maîtriser la temporalité historique : étude de l'efficacité d'un dispositif partiellement non chronologique*, thèse de doctorat sous la promotion de Jean-Louis Jadouille, ULiège, 2021.

⁵ HARTOG François, « L'art du récit historique », in BOUTIER Jean, DOMINIQUE Julia (éd.), *Passé recomposé. Champs et chantier de l'Histoire*, Paris, Éditions Autrement, 1995, pp. 184-194 ; HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2003.

⁶ KOSSELLECK Reinhart, *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, 1999.

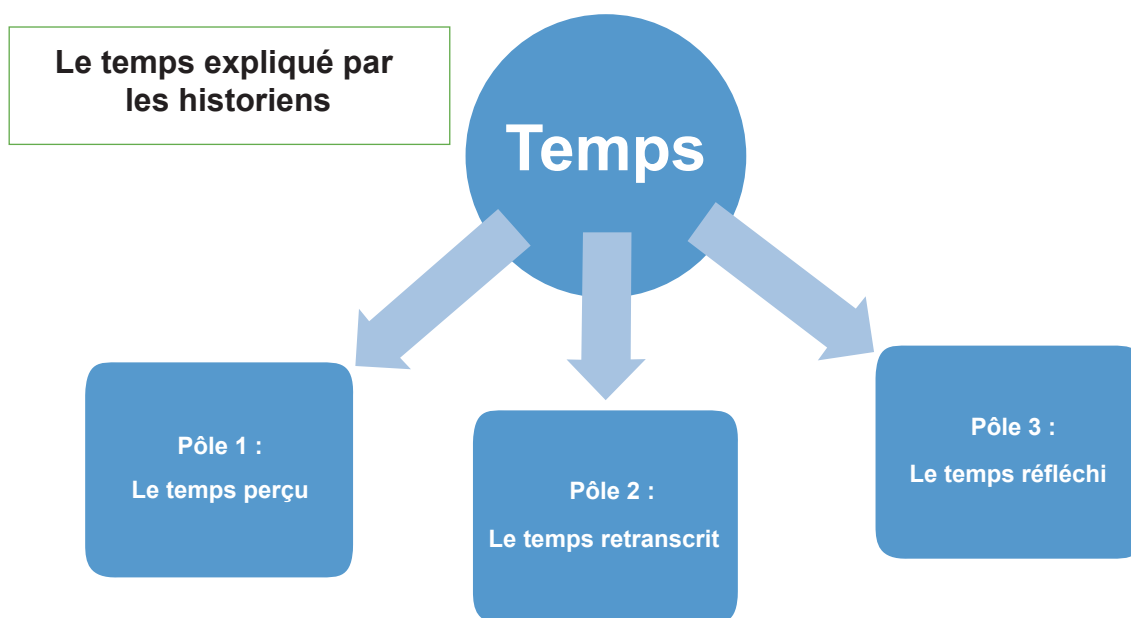


Figure 1. Les trois pôles du temps expliqué par les historiens (Pirard, 2021)⁷.

une matérialité spécifique, inscrite dans l'écriture historique. Le temps ainsi retranscrit dans la narration constitue notre deuxième pôle de réflexion : il interroge la médiation langagière et discursive du passé, processus au cours duquel l'historien, inscrit dans son présent, mobilise une série d'opérations intellectuelles propres à la temporalité historique. Ce champ conceptuel s'appuie de façon privilégiée sur les analyses de Paul Ricoeur, qui mettent en lumière la relation intrinsèque entre l'expérience du temps et la configuration narrative. Selon Ricoeur, le temps de l'histoire n'est pas donné a priori, mais se construit dans et par le récit. Il affirme ainsi que seule la narration permet de penser le temps, le récit constituant la forme irréductible de l'expérience humaine de la temporalité. Ainsi qu'il l'exprime : « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle. »⁸ Ricoeur insiste sur l'importance de la « mise en intrigue », opération par laquelle une simple

succession d'événements acquiert une configuration cohérente⁹. L'intrigue, conçue comme « synthèse de l'hétérogène », permet ainsi au récit historique d'organiser le passé autour d'un « fil conducteur de l'ordre de la compréhension »¹⁰.

- **Le temps réfléchi** : le temps réfléchi correspond aux opérations intellectuelles que l'historien, l'enseignant ou l'élève mettent en œuvre afin de rendre visible un temps historique par essence invisible. Il rassemble ainsi les dimensions qu'il convient d'enseigner aux élèves dans le cadre du cours d'histoire. Il s'agit du temps tel que conceptualisé par Marc Bloch¹¹, Fernand Braudel¹², Antoine Prost¹³ et Krzysztof Pomian¹⁴. Ces auteurs attribuent au temps historique diverses caractéristiques qui constituent autant de dimensions : causalité, conséquences, continuité, changements, ruptures, durée, périodisation, rythmes, contextualisation, unicité ou récurrence des

⁹ RICOEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 102.

¹⁰ RICOEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 202.

¹¹ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949.

¹² BRAUDEL Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin, 1949.

¹³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

¹⁴ POMIAN Krzysztof, *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1949.

⁷ PIRARD Gaël, *Apprendre à maîtriser la temporalité historique...*

⁸ RICOEUR Paul, *Temps et récit*, Paris, Éditions du Seuil, 1983 (1), p. 17.

Tableau 1. Les deux dispositifs

Critères	Groupe 1 : Dispositif chronologique	Groupe 2 : Dispositif thématique
Organisation générale	Progression linéaire dans le temps	Regroupement des contenus par thème
Contenus étudiés	Économie et modes de vie (xviii ^e au xx ^e s.), migrations flamandes (1850-1960)	Révolutions industrielles (économie, société, technologie), migrations (différentes nationalités et émigration)
Progression	Parcours unique, du xviii ^e siècle à 1960, seul axe chronologique construit	Parcours multiples, thématiques, allant et revenant dans le temps
Construction finale	Axe chronologique unique réalisé en un seul ensemble continu	Axe chronologique segmenté en bandeaux thématiques, avec liens transversaux
Objectifs	Maîtriser les dimensions de causes/conséquences, synchronies, changements/continuités	
Représentation du temps	Frise linéaire unique	Frise chronologique composée de bandeaux thématiques

événements, influence du présent et du contexte contemporain de l'auteur. L'historien doit traduire ces attributs en opérations intellectuelles pour construire le récit historique, formant ainsi la « temporalité historique ». Ce temps réfléchi, objet potentiel d'apprentissage en classe d'histoire, permet à l'historien et à l'élève de rédiger un récit et de se forger une représentation du passé.

Décliné en plusieurs dimensions, le temps réfléchi se distingue du temps retranscrit et du temps perçu. Il ne se limite plus à l'étude des représentations ni à la construction du récit, mais désigne un ensemble d'opérations intellectuelles spécifiques. Ces opérations peuvent être enseignées aux élèves afin de leur permettre de maîtriser pleinement la notion de temps, d'en améliorer la représentation mentale et d'en affiner l'écriture. Une fois ces dimensions clairement identifiées, certaines ont fait l'objet d'un apprentissage structuré ainsi que de dispositifs d'évaluation ciblés, conformément aux objectifs de notre recherche.

La recherche quasi expérimentale et ses résultats

La recherche s'est déroulée en Belgique francophone, dans la province de Liège, auprès de 369 élèves de 3^e secondaire qualifiante (technique ou professionnel) des réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles et catholique. Ce choix

s'explique par la mise en œuvre des compétences du référentiel de 2014 et la couverture des mêmes thèmes historiques (révolutions industrielles, migrations). L'étude compare un enseignement chronologique strict à un enseignement thématique pour déterminer quel mode favorise davantage la maîtrise du temps historique.

Le dispositif méthodologique mobilisait des enseignants formés à la mise en place de deux séquences centrées sur l'apprentissage de trois dimensions constituant le « temps réfléchi » : causalité-conséquence, synchronies, périodisation. Chaque groupe suivait vingt heures d'enseignement avec une enquête documentaire structurée. Le groupe chronologique abordait les transformations socio-économiques du xviii^e au xx^e siècle puis les migrations flamandes, construisant collectivement un axe chronologique unique. Le groupe thématique explorait les révolutions industrielles, puis les migrations selon trois parcours thématiques, terminant par une frise chronologique composée de bandeaux thématiques avec des liens transversaux. Notre question centrale de recherche a visé à déterminer celui des deux dispositifs – chronologique ou thématique – qui était le plus efficace pour apprendre la temporalité historique en classe qualifiante.

La méthodologie utilisée repose sur une approche quantitative quasi expérimentale, permettant d'étudier l'efficacité de deux modes d'organisation des savoirs (chronologique vs thématique) sur la maîtrise du temps historique. Deux groupes

d'élèves ont été constitués sans randomisation stricte, selon un échantillon de convenance. Les instruments comprenaient des prétests et post-tests standardisés, évaluant les dimensions essentielles du temps historien telles que causalité-conséquence, synchronies et périodisation. Un questionnaire a également recueilli des données sur le profil des élèves (âge, genre, parcours, intérêt pour l'histoire, compréhension en lecture). Les analyses statistiques (tests t, ANOVA, ANCOVA) visaient à vérifier des effets significatifs selon la méthode d'enseignement appliquée.

Résultats

La figure 3 présente les résultats par groupe. Au prétest, la moyenne des scores standardisés de maîtrise de la temporalité historique est de 0,07 (SD = 0,91) pour le groupe expérimental 1 (dispositif chronologique) et de 0,05 (SD = 0,92) pour le groupe 2 (dispositif thématique). Au post-test, ces moyennes sont respectivement de -0,03 (SD = 0,86) et -0,04 (SD = 0,96). Ces données mettent en évidence une légère diminution des performances, équivalente à environ un dixième d'écart type, dans les deux groupes. En d'autres termes, malgré des dispositifs explicitement centrés sur l'apprentissage du temps, les élèves ne présentent pas d'amélioration significative et enregistrent même une très légère régression entre les deux passations.

Concernant la comparaison entre les dispositifs chronologique et thématique, les analyses de régression linéaire confirment l'absence de différence significative entre les deux groupes ($p = 0,9832$). Une fois les variables individuelles et contextuelles intégrées au modèle, les approches didactiques testées n'ont pas produit d'effets différenciés sur la performance des élèves. Cette absence d'écart notable doit être comprise à la lumière des tendances générales observées dans l'ensemble de l'échantillon. Les statistiques descriptives indiquent un score moyen global de 18,10 sur 36 (50 %), avec une distribution normale. L'analyse par dimension, tous groupes confondus, montre une meilleure maîtrise de la causalité et de la conséquence (54,5 %) que des

Tableau 2. Récapitulatif des performances à la maîtrise de la temporalité historique au prétest et au post-test dans les deux groupes

Groupe	Prétest	Post-test	Évolution
Groupe expérimental 1 Dispositif chronologique	0,07	-0,03	-0,10
Groupe expérimental 2 Dispositif thématique	0,05	-0,04	-0,09

notions de synchronies (50 %) et de changement, de continuité et de périodisation (46,5 %).

L'évolution des moyennes entre le prétest et le post-test suit une tendance similaire dans les deux groupes. Toutefois, une variabilité importante apparaît entre les classes et les enseignants, suggérant l'influence de facteurs contextuels sur les apprentissages. Afin de mieux comprendre cette variabilité, une régression linéaire multiple a été conduite pour prédire les scores au post-test. Le modèle, expliquant 14 % de la variance (R^2 ajusté = 0,14), révèle que cinq variables, possèdent un coefficient de régression significativement positif et jouent donc un rôle significatif : la maîtrise de la compréhension à la lecture ($p = 0,000$), l'indice socio-économique de l'établissement scolaire ($p = 0,001$), l'intérêt pour l'histoire ($p = 0,04$), et la filière d'enseignement ($p = 0,002$), les élèves de filière professionnelle obtenant des résultats inférieurs. Ces résultats invitent à nuancer l'interprétation d'ensemble en mettant en évidence le rôle déterminant des variables contextuelles dans l'apprentissage de la temporalité historique, plus que l'ordre – chronologique ou thématique – selon lequel les contenus sont enseignés.

Conclusion : au-delà de la chronologie, vers une didactique du temps historien renouvelée

Cette recherche, menée à grande échelle dans le contexte spécifique de l'enseignement qualifiant en Belgique francophone, a permis de revisiter un débat récurrent sur l'enseignement de l'histoire :

celui de l'efficacité comparative d'un enseignement structuré autour de l'ordre chronologique par rapport à une approche thématique. Si l'histoire a longtemps été envisagée comme un récit chronologique, et si l'établissement d'une chronologie demeure une compétence fondamentale de la pensée historienne, nos résultats suggèrent que l'organisation des savoirs, en elle-même, exerce un impact limité sur la maîtrise du temps historien par les élèves.

Une observation fine des pratiques enseignantes et des résultats indiciaires par groupe a révélé des tendances contrastées. Ainsi, les moyennes générales obtenues par les élèves des professeurs 1 et 5 (groupe expérimental 1) et du professeur 11 (groupe expérimental 2) ont diminué, tandis que celles des professeurs 4 (groupe expérimental 1) et 8 (groupe expérimental 2) ont augmenté. À partir des observations en classe, il est possible d'avancer une hypothèse explicative prudente. Nous attribuons ces différences à la nature des modalités d'apprentissage privilégiées : les professeurs 4 et 8 semblent avoir favorisé ce que nous nommons un « temps construit », alors que les professeurs 1, 5 et 11 ont, pour leur part, davantage promu un « temps présent ».

Il est vrai que les professeurs 4 et 8 privilégiaient le travail autonome des élèves ainsi que les activités de groupe. Les éléments apportés par les élèves étaient pris en compte pour la structuration collective des connaissances, et le temps historien était véritablement construit par les élèves, individuellement ou en binômes. En outre, le travail sur les différentes dimensions du temps était explicite, le professeur invitant par exemple les élèves à développer oralement leur raisonnement pour identifier une cause ou une conséquence. Nous avons également constaté une lecture majoritairement autonome des documents par les élèves.

Par contraste, les professeurs 1, 5 et 11 privilégiaient une logique d'apprentissage plus animée par une série de questions-réponses, visant à guider les élèves vers un temps historien préalablement défini par le professeur. Le plus souvent, c'était le professeur qui lisait les documents avant de guider l'analyse et les activités proposées. Le travail sur les dimensions temporelles se faisait surtout de manière implicite. Cette tendance à une forte

guidance peut s'expliquer par une certaine appréhension à laisser des élèves, parfois marqués par des parcours d'échec scolaire, seuls face à des activités jugées complexes. Le risque majeur d'une guidance excessive est de cantonner les élèves au simple rôle de personnes qui se contentent de répondre aux questions posées, sans leur permettre de construire activement leurs savoirs.

Cette observation soulève une question importante pour la recherche future : l'apprentissage de la temporalité historique ne serait-il pas plus efficace si le temps historien n'était plus présenté comme un objet fixe, émanant d'une source extérieure (le professeur, le manuel, la société), mais plutôt comme une construction variable et dynamique, dépendante des historiens, des enseignants, des élèves, des questions posées, ainsi que des contextes culturels et sociaux ?

Ce constat appelle à dépasser l'opposition binaire entre « ordre chronologique » et « ordre thématique » pour explorer des approches didactiques et pédagogiques contextualisées. Il semble ainsi préférable d'adopter des pratiques susceptibles d'engager les élèves dans leurs apprentissages, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou peu familiarisés avec la culture historique. Il est également essentiel de tenir compte de la diversité des profils d'apprentissage et des besoins spécifiques de chaque élève, plutôt que d'imposer un modèle unique d'organisation des savoirs.

Enfin, la maîtrise du temps historien ne dépend pas tant du simple mode d'agencement des connaissances que de l'acquisition d'opérations intellectuelles complexes relevant du « temps réfléchi », troisième pôle défini dans cet article. Ces opérations intellectuelles, bien qu'essentielles, sont encore trop peu explicites et rarement intégrées de manière identifiable dans les pratiques enseignantes. Il est dès lors nécessaire de les incorporer plus systématiquement dans les cours d'histoire, afin de favoriser le développement chez les élèves d'une maîtrise solide et réflexive de la temporalité historique. Cette acquisition devra s'appuyer également sur les perspectives épistémologiques issues des deux autres pôles, « temps retranscrit » et « temps perçu », qui soulignent la complexité d'un objet d'étude souvent réduit, à tort, à la simple mémorisation des dates.

L'auteur

Gaël Pirard est chargé de cours en didactique spéciale de l'histoire et de l'histoire de l'art à l'Université de Liège depuis 2023. Spécialiste du temps historien, il concentre ses recherches sur l'apprentissage de la pensée historique, les représentations des élèves et l'évaluation en classe d'histoire. Membre du DIDACTIfen (unité de recherche interfacultaire en didactique et formation des enseignants de l'Université de Liège), il enrichit ses travaux par une pratique sur le terrain, enseignant l'histoire dans l'enseignement secondaire en Belgique, au Collège Royal Marie-Thérèse de Herve.

gael.pirard@uliege.be

Résumé

Maîtriser le temps en classe d'histoire représente un véritable défi, que ce soit pour l'élève ou l'enseignant. Les indicateurs et données statistiques convergent, pointant une mauvaise maîtrise du temps historien par les élèves. Cependant, les résultats d'une recherche doctorale menée en Belgique francophone offrent des pistes de réflexion qui ouvrent un débat pour les années à venir. Alors que l'on souligne l'importance de la pensée critique en classe d'histoire, n'oublie-t-on pas d'enseigner le temps, pourtant condition intrinsèque à l'histoire? Lorsqu'il est question du temps en classe d'histoire, ne se trompe-t-on pas de débat, alors que les discussions, au moment de rédiger les prescrits, portent surtout sur le choix d'un ordre chronologique ou thématique? Ne faudrait-il pas plutôt recentrer ces débats sur les dimensions constitutives du temps historien et sur les moyens de les faire réellement apprendre aux élèves? Cet article présente les grandes lignes d'une recherche quasi expérimentale menée à grande échelle dans l'enseignement qualifiant en Belgique francophone.

Mots-clés

Temps historien, Évaluation, Recherche quasi expérimentale

Dans son dossier « Histoire », *Didactica Historica* 12/2026 explore l'histoire de l'interaction humain-animal en tant que rapport physique et culturel qui ne cesse de se recomposer au fil du temps et qui concerne tous les domaines de l'expérience humaine : de la spiritualité à la science, des arts à la philosophie, de l'économie aux pratiques sociales et politiques. Le dossier est conçu dans un souci de décentrement, rendant possible une autre version de l'histoire qui fait la part belle au point de vue animal et qui nous apprend peut-être davantage sur nous-mêmes que sur les animaux. Cet effort de décentrement peut nous soutenir dans nos manières de penser la place de l'humain face à l'émergence de l'intelligence artificielle.

Im Dossier « Geschichte » untersucht *Didactica Historica* 12/2026 die Geschichte der Interaktion zwischen Mensch und Tier als physische und kulturelle Beziehung, die sich im Laufe der Zeit ständig neu gestaltet und alle Bereiche der menschlichen Erfahrung betrifft : von der Spiritualität bis zur Wissenschaft, von der Kunst bis zur Philosophie, von der Wirtschaft bis zu sozialen und politischen Praktiken. Das Dossier ist mit der Absicht einer Verschiebung der Perspektive gestaltet. Sie ermöglicht eine Version der Geschichte, die den Blickwinkel der Tiere in den Vordergrund stellt und vielleicht mehr über uns selbst als über die Tiere erzählt. Dies kann uns dabei unterstützen, den Ort des Menschen angesichts des Aufkommens der künstlichen Intelligenz zu denken.

Nel suo dossier « Storia », *Didactica Historica* 12/2026 esplora la storia dell'interazione uomo-animale come rapporto fisico e culturale che si ricompone continuamente nel corso del tempo e riguarda tutti gli ambiti dell'esperienza umana : dalla spiritualità alla scienza, dalle arti alla filosofia, dall'economia alle pratiche sociali e politiche. Il dossier è concepito in un'ottica di decentramento, proponendo un'altra versione della Storia che dà ampio spazio al punto di vista animale e che forse ci insegna più su noi stessi che sugli animali. Questo sforzo di cambio prospettico può aiutarci nel ripensare il suolo dell'essere umano di fronte all'emergere dell'intelligenza artificiale.

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-844-6



9 782889 308446