

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

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 historique, 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

Mots-clés : temps historique, évaluation, recherche quasi expérimentale

Résumé : Maîtriser le temps en classe d'histoire représente un véritable défi pour chacun, que ce soit pour l'élève ou l'enseignant. Les indicateurs et données statistiques convergent souvent, pointant une mauvaise maîtrise du temps historique par les élèves. Cependant, les résultats d'une recherche doctorale menée en Belgique francophone mettent plusieurs points en évidence et lancent de nombreuses pistes de réflexion. Ces pistes ouvrent un débat pour les années à venir : alors que l'on souligne souvent l'importance de la pensée critique en classe d'histoire, n'oublie-t-on pas d'enseigner le temps ? Pourtant, ne le considère-t-on pas comme une toile de fond, ou une condition intrinsèque à l'histoire ? Et surtout, ne se leurre-t-on pas lorsqu'il s'agit de favoriser son enseignement, alors que les débats se concentrent souvent sur l'ordre chronologique à adopter dans l'apprentissage de l'histoire, débats qui se retrouvent souvent lors de la rédaction des prescrits ? Cet article résume les grandes lignes d'une recherche quasi expérimentale menée à grande échelle ces dernières années dans l'enseignement qualifiant en Belgique francophone (Pirard, 2021).

Summary: Mastering time in history class is a real challenge for everyone, whether you're a student or a teacher. Indicators and statistical data often point to a poor understanding of historical time among students. However, the results of doctoral research conducted in French-speaking Belgium highlight several points and raise many questions. These questions open up a debate for the years to come: while the importance of critical thinking in history class is often emphasised, are we forgetting to teach time? Yet, isn't it considered a backdrop or an intrinsic condition of history? And above all, aren't we deluding ourselves when it comes to promoting its teaching, when debates often focus on the chronological order to be adopted in the learning of history, debates that are often reflected in the drafting of guidelines? This article briefly summarises the theoretical and methodological framework and the results of a large-scale quasi-experimental study conducted in recent years in vocational education in French-speaking Belgium (Pirard, 2021).

Introduction

L'apprentissage du temps en classe d'histoire soulève de nombreuses questions parmi les enseignants et les didacticiens. Longtemps simplement cantonné à la mémorisation de dates, ce mode d'enseignement est aujourd'hui contesté car ces savoirs sont rarement conservés durablement et ne suffisent pas à maîtriser véritablement ce qu'on appelle « 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 qui privilégie fréquemment une structure chronologique.

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 souvent 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 réaffirme 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 officiels (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 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

¹ <https://laviedesidees.fr/Le-serpent-de-mer-de-la-chronologie>

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

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

Tout d'abord, afin de définir précisément ce que recouvre la notion de temps historien, il faut distinguer trois pôles fondamentaux⁴, souvent confondus, mais complémentaires :

- **Le temps perçu** : ce premier concept regroupe les réflexions relatives à la perception du temps à travers les différentes époques. 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 aussi 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 co-présence 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 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.

³ Pour plus de détails : JADOLLE, JEAN-LOUIS ; PIRARD, GAËL & LAPRÉ, SARAH, *Le temps historien comme objet d'enseignement-apprentissage*, Laval, PUL, à paraître.

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

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

⁶ KOSELLECK Reinhart, *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1999.

- **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 une matérialité spécifique, inscrite dans l'écriture historique. Le temps ainsi retranscrit dans la narration constitue notre second 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 Ricœur, qui mettent en lumière la relation intrinsèque entre l'expérience du temps et la configuration narrative. Selon Ricœur, 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. Comme 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 »⁷. Ricœur insiste sur l'importance de la « mise en intrigue », opération par laquelle une simple succession d'événements acquiert une configuration cohérente⁸. 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 »⁹.
- **Le temps réfléchi** : le troisième pôle de notre étude porte sur les opérations intellectuelles mobilisées par l'historien et impliquant le temps historien. Ce temps réfléchi correspond aux opérations intellectuelles que l'historien, l'enseignant ou l'élève mettent en œuvre afin de rendre visible un temps historien par essence invisible. Ce temps réfléchi rassemble ainsi les dimensions qu'il convient d'enseigner aux élèves dans le cadre du cours d'histoire. Il s'agit du temps développé par Marc Bloch¹⁰, Fernand Braudel¹¹, Antoine Prost¹² et Krzysztof Pomian¹³. Ces auteurs attribuent au temps historien diverses caractéristiques qui constituent autant de dimensions : causalité, conséquences, continuité, changements, ruptures, durée, périodisation, rythmes, contextualisation, unicité ou récurrence des 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.

⁷ RICOEUR Paul, *Temps et récit*, Paris, Editions du Seuil, 1983 (1), p. 17.

⁸ RICOEUR Paul, *Temps...*, p. 102.

⁹ RICOEUR Paul, *Temps...*, p. 202.

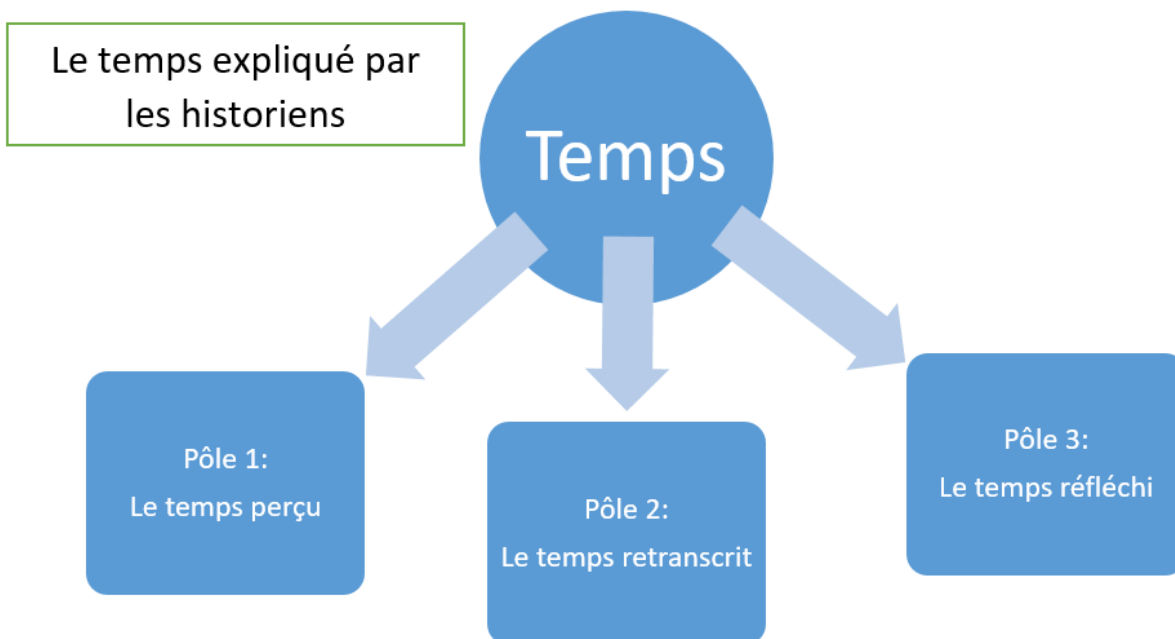
¹⁰ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949.

¹¹ BRAUDEL, Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin, 1949.

¹² PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Éditions du Seuil, 1996.

¹³ POMIAN Krzysztof. *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1949.

Figure 1 : Les trois pôles du temps expliqué par les historiens (Pirard, 2021)¹⁴



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. Les grandes lignes du cadre méthodologique qui en découle vont être maintenant exposés.

¹⁴ PIRARD Gaël, *Apprendre à maîtriser la temporalité historique: étude de l'efficacité d'un dispositif partiellement non chronologique*. Thèse de doctorat sous le promotion de Jean-Louis Jadoulle, ULiège, 2021.

La recherche quasi expérimentale et ses résultats

La recherche s'est déroulée en Belgique francophone, en province de Liège, auprès d'élèves de 3e secondaire qualifiant (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 historien.

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 XVIIIe au XXe 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.

Figure 2 : les deux dispositifs

Critère	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 (XVIIIe-XXe s.), migrations flamandes (1850-1960)	Révolutions industrielles (économie, société, technologie), migrations (différentes nationalités et émigration)
Progression	Parcours unique, du XVIIIe 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 changements/continuités	causes/conséquences, synchronies,
Représentation du temps	Frise linéaire unique	Frise chronologique composé de bandeaux thématiques

Questions de recherche et hypothèses

La question centrale est : lequel des deux dispositifs — chronologique ou thématique — est le plus efficace pour apprendre la temporalité historique en classe qualifiante ?

Méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette recherche 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 historien. Deux groupes d'élèves ont été constitués sans randomisation stricte, selon un échantillon de convenance. Les instruments comprenaient des pré-tests 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, sexe, 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 pré-test, 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 question de recherche et 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 pédagogiques testées n'ont donc 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 notions de synchronies (50%) et de changement, de continuité et de périodisation (46,5 %).

L'évolution des moyennes entre le pré-test 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 qui est significativement positif et donc jouent 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, davantage que l'ordre – chronologique ou thématique – selon lequel les contenus sont enseignés.

Figure 3 : Récapitulatif des performances à la maîtrise de la temporalité historique au pré-test et au post-test dans les deux groupes

Groupe	Pré-test	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

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 en didactique 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 historique, 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 auraient, pour leur part, davantage promu un « temps présenté ».

En effet, 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.

En 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 historique 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 historique 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 plus nuancées et contextualisées. Il semble ainsi préférable d'adopter des pratiques susceptibles de susciter l'intérêt des élèves, 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 historique 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.