



**HAL**  
open science

# Régimes d'historicité et périodisation : sémantiques temporelles et expériences d'enseignement

Vichery Gauthier

► **To cite this version:**

Vichery Gauthier. Régimes d'historicité et périodisation : sémantiques temporelles et expériences d'enseignement. Education. 2022. dumas-04123994

**HAL Id: dumas-04123994**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04123994>**

Submitted on 9 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

**Mention second degré**

*Année universitaire 2021-2022*

**BCC C**

**Mémoire**

**SEMESTRE 4**

**SESSION 1**

**Nom : VICHERY**

**Prénom : Gauthier**

**Prénom et Nom du directeur de mémoire : Stéphane Lembré**

**Thématique : Régimes d'historicité et périodisation : sémantiques temporelles et expériences d'enseignement**

**Problématique : *Dans quelle mesure périodisation et régime d'historicité, dans leur entrecroisement mutuel réintroduisent de la discontinuité dans les flux temporels apparemment continus et invitent, dans un cadre professionnel et scolaire, à redessiner les imaginaires périodisateurs, corollaires à une pédagogie qui considérerait l'élève comme un acteur au sein des temporalités ?***

Régimes d'historicité et périodisation : sémantiques temporelles et expériences d'enseignement.

*Remerciements,*

Avant toute chose, je souhaite vous dire toute la gratitude et reconnaissance que j'ai envers mon directeur de mémoire, Monsieur Lembré Stéphane, que je dois remercier pour le temps qu'il a accordé à me lire et à m'aiguiller dans mes recherches.

Par la même occasion, je remercie Monsieur Dauvissat Sylvain, qui fut mon tuteur-terrain, de m'avoir prodigué de précieux et sages conseils.



Joseph Mallord William Turner, *Rain, Steam and Speed : The Great Western Railway*, 1844 (huile sur toile), National Gallery, Londres

<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>6</b>
<i>Concevoir autrement les dimensions temporelles à l'aide des régimes d'historicité pour redéfinir la périodisation historique.</i> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>I- La périodisation et les régimes d'historicité : entre proximité et distance temporelles, penser les discontinuités.</b> .....	<b>10</b>
A) La périodisation : l'histoire et la maîtrise du temps. ....	10
B) Penser les rapports qu'ont les sociétés avec leur passé : l'apport des régimes d'historicité. ....	14
C) Le présentisme : temporalités et durées. ....	17
<b>II- Temps et histoire : du cours de l'histoire au moment en cours.</b> .....	<b>20</b>
A) Les durées. ....	20
B) Saisir le présent .....	23
C) Les générations : une périodisation à partir des temporalités ? .....	25
<b>III- Faire de l'histoire, est-ce écrire au présent ?</b> .....	<b>28</b>
A) Dépasser l'opposition distance / proximité pour penser les distorsions temporelles. ....	28
B) Une histoire du temps présent : quels présents pour échapper au présentisme ? .....	31
<b>CHAPITRE II</b> .....	<b>34</b>
<i>La construction des repères temporels dans l'enseignement de l'histoire en France, entre périodisation, processus et mise en contexte : vers une co-construction des apprentissages pour coordonner les récits historiques.</i> .....	<b>34</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>34</b>
<b>I- L'enseignement de l'histoire dans le second degré : une programmation visant à faire saisir aux élèves les évolutions temporelles à travers la périodisation et le temps long</b> .....	<b>35</b>
A) L'enseignement de l'histoire au collège : connaître les périodes historiques pour mieux en saisir les évolutions et entrelacements. ....	35
1) Au collège, un enseignement cyclique et des repères annuels de programmation : quelles continuités dans l'apprentissage du temps historique ? .....	36
2) Enseigner l'histoire au collège .....	36
3) L'époque contemporaine au collège : jusqu'à nos jours ou de nos jours ? .....	39
B) Enseigner l'histoire au lycée : introduire les élèves à la construction du temps historique. ....	42
1) L'histoire du temps. ....	42
2) Le temps long comme cadre temporel, l'exemple de la Méditerranée. ....	44
3) L'histoire contemporaine au lycée : saisir les mutations des sociétés pour établir les rythmes temporels à l'œuvre. ....	44
C) Intégrer les élèves dans une co-construction de leurs repères temporels : du temps pensé au temps vécu, l'historicité comme moteur de l'acquisition de compétences sociocognitives. ....	46
1) Se repérer dans le temps, une compétence à acquérir pour se retrouver parmi les temporalités. ....	46
2) Le développement sociocognitif des élèves par la maîtrise des notions temporelles. ....	47
3) Les repères historiques, une grammaire d'un récit historique ? .....	49
<b>II- Enseigner la révolution industrielle en classe de Quatrième : processus, innovations, ruptures et mutations socio-politiques.</b> .....	<b>51</b>
A) Une activité visant à introduire le chapitre par une contextualisation. ....	51
1) Les objectifs principaux de la séance. ....	51
2) La conception de la séance. ....	51
B) La frise chronologique comme support d'ancrage des repères temporels et de réflexion sur la construction du temps historique. ....	52
1) Construction du support : aspects pédagogiques et dimension épistémologique. ....	52
2) Manipuler le temps pour en définir les ruptures et les continuités. ....	53
C) Le déroulement de la séance .....	54
1) Organisation de la mise en activité des élèves. ....	54
2) Quelles données et résultats en tirer ? .....	54
<b>III- Quand l'histoire fait date : 1848, une année charnière.</b> .....	<b>55</b>
A) Repenser la frise pour introduire de nouvelles temporalités. ....	55
1) Les objectifs principaux de la séance .....	55

2) Construire une frise chronologique aux multiples ramifications pour donner place aux diverses temporalités.....	56
B) Contextualiser une date pour remobiliser les connaissances préalablement acquises et ainsi renouveler l'imaginaire périodisateur.....	57
1) Introduire le déjà-vu pour envisager ce qui est à venir.....	57
2) Penser la simultanéité temporelle des événements par la discordance visuelle de la frise chronologique.....	58
C) Le déroulement de la séance.....	59
1) Organisation et mise en activité des élèves.....	59
2) Quelles données et résultats en tirer ?.....	59
<b>CHAPITRE III.....</b>	<b>60</b>
<b><i>Quelles perspectives pour l'acquisition par les élèves de la compétence « se repérer dans le temps » et quelles évolutions pédagogiques de l'enseignement des repères historiques ? .....</i></b>	<b>60</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>60</b>
<b>I- Établir un cadre temporel pour établir une introduction : comment interpréter les résultats de la séance sur la Révolution industrielle ?.....</b>	<b>60</b>
A) Rappel des résultats obtenus.....	60
B) Interprétation des résultats : l'activité des élèves ne présage pas d'un bon apprentissage ni d'une bonne mémorisation des repères historiques.....	60
1) Des élèves actifs et au travail.....	60
2) Un apprentissage des dates qui reste encore difficile.....	61
C) Quelles perspectives pour l'évolution de mon enseignement ? .....	62
<b>II- Interprétation des résultats de la seconde expérience : laisse place au récit pour laisser entendre la polyphonie temporelle. ....</b>	<b>63</b>
A) Rappels des résultats obtenus.....	63
B) Au regard du travail effectué par les élèves et du recul, quelles modifications envisageables pour améliorer la prise en compte des différentes temporalités ? .....	63
1) Introduire le chapitre par une contextualisation du moment : l'impact du visuel dans la mise en activité des élèves.....	63
2) Donner davantage la parole aux élèves pour que leur expression serve d'interprétation des événements.....	64
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>65</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>66</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>69</b>
ANNEXE 1.....	70
ANNEXE 2.....	71
ANNEXE 3.....	72
ANNEXE 4.....	73
ANNEXE 5.....	74
ANNEXE 6.....	75
ANNEXE 7.....	76
ANNEXE 8.....	77
ANNEXE 9.....	78
ANNEXE 10.....	79
ANNEXE 11.....	80

## CHAPITRE I

### **Concevoir autrement les dimensions temporelles à l'aide des régimes d'historicité pour redéfinir la périodisation historique.**

#### INTRODUCTION

« *Les romans champêtres de George Sand qu'elle me donnait pour ma fête, étaient pleins ainsi qu'un mobilier ancien, d'expressions tombées en désuétude et redevenues imagées, comme on n'en trouve plus qu'à la campagne. Et ma grand-mère les avait achetés de préférence à d'autres comme elle eût loué plus volontiers une propriété où il y aurait eu un pigeonnier gothique ou quelques-unes de ces vieilles choses qui exercent sur l'esprit une heureuse influence en lui donnant la nostalgie d'impossibles voyages dans le temps* »<sup>1</sup>. En prêtant ces mots à Swann, personnage principal du roman, Marcel Proust donne au lecteur une certaine idée du temps que chacun tente de saisir par la matérialité du passé, celle des « *vieilles choses* ». Les romans offerts par la grand-mère ou les meubles anciens créent chez le protagoniste une nostalgie, c'est-à-dire une tristesse provoquée par l'éloignement de son être par rapport à un passé dont il ne peut saisir les contours que par la matérialité des traces disponibles dans son présent. Un sentiment accentué par l'incapacité à se rendre dans le temps révolu et dépassé, à voyager dans le temps, impossibilité qui s'explique en partie par la fixité qu'enracine l'influence de ces traces dans le présent. Ces dernières apportent au personnage de la félicité qui l'enivre de nostalgie, de l'envie de se rendre dans un temps passé mais en même temps, par cette même influence, elles le confortent dans son présent, depuis lequel il construit un imaginaire où sont projetées, à partir du présent, les idées qu'il se fait du passé, encouragées par les expressions qu'il trouve dans les livres et l'idéal conféré aux choses anciennes. La nostalgie, selon l'étymologie grecque, désigne un mal du retour, un regret, d'autant plus fort si la distance entre le sujet qui subit ce sentiment et l'objet qui en est la cause est grande. Si la nostalgie suppose le déplacement du regard présent vers le passé, Marcel Proust complexifie le ressenti en suggérant la possibilité d'effectuer des voyages dans le temps. Sans science-fiction aucune, cette expression désigne une manière de considérer notre rapport au temps, qui ne serait pas seulement un aller vers ce retour, enjoint par la nostalgie, mais bien un voyage complet, c'est-à-dire un aller et un retour entre le moment présent et le passé. Plus qu'une direction, c'est un dialogue qui s'opère entre les différentes temporalités de telle sorte qu'une interaction est établie, ce qui aboutit à un entrecroisement des champs temporels. Le passé s'immisce dans le présent mais l'idée qui est faite du premier provient bien du second. Pour autant cela ne signifie pas que le passé ne serait qu'une construction intellectuelle dans un moment ultérieur à sa manifestation, en témoignent les traces, à l'instar des bâtiments, documents et, en

<sup>1</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Gallimard, Paris, Réed 1988



considérant l'histoire naturelle, l'évolution du vivant. Le passé, comme le présent et le futur, sont des temporalités se manifestant à différents rythmes mais qui sont interdépendantes et constituent le temps, ou plutôt les flux qui le composent. L'existence de chacun ne se cloisonne pas seulement au présent de son action mais se construit sur la longue durée et l'amoncellement de vécus, autrement dit l'expérience, concoure à l'éclaircissement de multiples « horizons d'attente ». Si Marcel Proust est cité en début de réflexion, c'est parce que son œuvre, autour du temps, est une brèche par laquelle il est possible de penser le rapport des hommes à leur temporalité. Par ailleurs, au temps qui passe, l'auteur préfère la recherche, une activité de l'homme sur le temps. Cette recherche, c'est celle du rapport, culturel et phénoménologique qu'entretiennent les hommes au temps, dans toutes ses dimensions. Outre les romanciers qui cherchent à saisir la réalité dans sa complexité, ce sont les historiens, dont l'objet d'étude est le temps, qui tentent d'éclaircir le plus ce rapport aux temporalités, ce dialogue entre passé, présent et futur. Ce travail des historiens est nécessaire dans la mesure où leur interprétation est une clé de lecture du monde, certes contemporain, mais aussi dans sa globalité. Sans rentrer dans les réflexions qui font de l'histoire une leçon qui permettrait d'éviter de refaire les erreurs du passé, la parole des historiens et historiennes n'en demeure pas moins une manière d'apporter de la compréhension, à la fois du passé mais aussi du présent. Néanmoins, sans occulter leur travail d'érudition sur la connaissance du passé, il est question ici de la construction qu'ils font des temporalités afin de concevoir un temps intelligible. Ainsi, en suivant les évolutions historiographiques, l'histoire du temps présent sera l'un des objets de cette étude, tout en ayant à l'esprit le rapport qu'ont les sociétés contemporaines avec leur temps, relation éclairée par les travaux de François Hartog sur les régimes d'historicité, outils heuristiques dont la fonction est justement de saisir le rapport des hommes au temps. La façon dont les sociétés vivent aujourd'hui, le rythme qui s'accélère et l'interconnexion des sociétés par la mondialisation concourent à une certaine hégémonie du présent qui donne l'illusion que tout se passe, et non plus que le temps passe. Pour autant cette temporalité ne se conçoit pas comme un présent détaché du passé et sans élan vers l'avenir, au contraire, tel qu'il est défini par François Hartog sous le terme de présentisme, c'est un présent hypertrophié par un passé, vivace sous la forme de commémorations et qui empêche de voir clair dans « l'horizon d'attente », notion méta-historique travaillée par Reinhart Koselleck et qui fait référence aux futures expériences. Dans son ouvrage au titre évocateur, *Le Futur Passé*<sup>2</sup>, l'historien allemand interroge lui-aussi sur le rapport des hommes au temps, tant dans les mots que dans le travail scientifique qu'est l'histoire. Reinhart Koselleck constate une « *contemporanéité du non-contemporain* », c'est-à-dire la présence permanente du passé dans le présent qui lui, n'est que temporaire. Analyser un régime d'historicité, c'est utiliser une sorte de kaléidoscope donnant à voir

---

<sup>2</sup> KOSELLECK Reinhart, *Le Futur Passé*, Éditions de l'EHESS, 1979

le regard que portaient les hommes sur eux-mêmes et sur le passé dans leur propre temporalité. De nos jours, le constat fait par de nombreux historiens est celui d'un présentisme qui à la fois prend de l'importance par nos façons de vivre mais aussi par l'intérêt que lui accordent les chercheurs mais dont l'une des caractéristiques principales est l'hypertrophie par le passé du présent. Dès lors la construction de repères temporels, désorientés par les influences entre sociétés et l'intensité de leur connexion, se fait d'une autre manière qu'auparavant et exige de se confronter aux évolutions épistémologiques et historiographiques dans l'objectif de saisir la vérité historique. Ce sont ces questions que se pose l'historien médiéviste Jérôme Baschet dans son ouvrage *Défaire la tyrannie du présent : temporalités émergentes et futurs inédits*, publié aux éditions La Découverte. L'auteur approfondit les régimes d'historicité en axant son analyse sur la place des futurs, leurs représentations et conceptions. Jérôme Baschet essaye de trouver les outils pour s'engager vers ces horizons d'attente, aujourd'hui ternis de catastrophisme. Réintroduire de la proximité dans la distance tout en ayant conscience de la malléabilité des flux temporels encore non advenus. De nouveau, la question des repères temporels engage une réflexion dans la mesure où s'approprier le passé, quelle que soit la temporalité d'où provient le regard, permet un cheminement réflexif vers des horizons d'attente. Alors même que le présentisme réorganise les champs temporels et les repères spatio-temporels qui leur correspondent, il apparaît nécessaire d'en établir de nouveaux, ou du moins, de se raccrocher à ce que l'historiographie a produit afin de donner du sens, et non pas un sens, à l'histoire. En cela les périodes, concomitantes à la mutation de l'histoire comme discipline, relèvent d'une volonté d'organiser le temps en fonction des connaissances historiques, de la promiscuité entre les événements. Ces périodes canoniques, définies chacune par des bornes chronologiques, sont enseignées dans les établissements scolaires pour fournir aux enfants, qui seront de futurs citoyens, un cadre commun, partagé, d'un temps universel. Néanmoins, à la lumière des régimes d'historicité, le temps universel n'apparaît pas comme une temporalité pleine de sens dans la mesure où les ressentis, à la manière du personnage de Swann, sont occultés. La périodisation, même si elle semble parfois arbitraire en raison des coupures qu'elle inflige aux continuités temporelles, demeure une façon de se repérer et de déployer son être dans le temps par l'élaboration d'imaginaires périodisateurs, notion travaillée par Henri Moniot. Ces imaginaires sont vivaces chez les adolescents qui commencent à appréhender l'abstraction du monde, de laquelle ils revêtissent leurs connaissances. L'évolution des capacités cognitives des élèves leur offre de nouvelles manières de concevoir le monde et leur positionnement dans la société. Il y a tout intérêt à analyser, dans la dimension professionnelle de cette réflexion, les périodes en fonction des représentations qu'en ont des élèves puisqu'en définitive, c'est en eux que se déploient les temporalités et que se construisent les repères temporels. Sans pour autant céder aux clichés, il s'agit d'utiliser le sentiment, l'imaginaire comme véhicule permettant de relier passé, présent et futur.

Par la rencontre des régimes d'historicité avec la périodisation de l'histoire, émerge une tension faisant des temporalités le vecteur d'un regard du présent vers le passé ou le futur, qui en retour renvoient ce point de vue. Ce dernier, subsumant la coupure en courbure du temps, introduit la génération, à entendre comme un ensemble de personnes nées et vivant dans une même époque, porteuse de questionnements qui lui sont propres sur son histoire. C'est la génération qui donne du sens aux temporalités, aux entrecroisements et à l'aide des régimes d'historicité, il est possible de saisir les enjeux qui l'animent et ainsi cibler les repères temporels qui sont les leurs. Dès lors, se pose la question de savoir dans quelle mesure périodisation et régime d'historicité, dans leur entrecroisement mutuel, réintroduisent de la discontinuité dans les flux temporels apparemment continus et invitent, dans un cadre professionnel et scolaire, à redessiner les imaginaires périodisateurs, corollaires à une pédagogie qui considérerait l'élève comme un acteur au sein des temporalités.

## I- **La périodisation et les régimes d'historicité : entre proximité et distance temporelles, penser les discontinuités.**

### A) **La périodisation : l'histoire et la maîtrise du temps.**

L'histoire, par son étymologie grecque, signifie « enquête » et désigne un ensemble de procédés, méthodes visant à comprendre, la plupart du temps, le passé. À l'aide de documents, témoignages mais aussi expériences, les historiens et historiennes cherchent à construire un ordre du temps, non pas en tant que hiérarchie entre les faits, même si une sélection des informations est inhérente, mais comme une disposition des événements qui les rendrait intelligibles. Pour réaliser cette enquête et s'approcher le plus de la vérité historique, il est nécessaire de classer certes les documents qui concourent à l'élaboration d'une connaissance scientifique, mais surtout, pour les chercheurs qui s'intéressent à une époque plutôt lointaine de la leur, d'organiser le temps afin de faire ressortir les singularités propres à chaque époque, siècle ou encore décennie. Ce travail de comparaison, qui, loin de faire totalement correspondre des faits entre eux, met en relief les spécificités temporelles, sociales, économiques et culturelles d'un moment, permet aux historiens et historiennes de relever tout de même des similitudes qui les engagent à regrouper des faits, personnes et opinions dans un même laps de temps qu'est la période. Lorsque l'histoire est convoquée, enseignée, les périodes s'affirment comme essentielles à sa compréhension. Ce sont elles qui donnent, d'une certaine manière, du sens aux histoires et qui, par la distance qu'elles introduisent entre l'objet temps et le sujet, ancrent les hommes davantage dans leur temporalité. Si la périodisation, autrement dit le processus aboutissant au découpage de l'histoire en périodes, est liée aux évolutions épistémologiques de l'histoire en tant que discipline historique, le souci de maîtriser le temps, de mettre de l'ordre dans l'enchaînement des faits afin de mieux comprendre le présent, est un des problèmes majeurs de l'humanité comme le rappelle Jacques le Goff dans l'ouvrage *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranche ?* L'auteur affirme que « un des problèmes essentiels de l'humanité, apparu avec sa naissance même, a été de maîtriser le temps terrestre »<sup>3</sup>, et par cette occasion, engage une réflexion sur la nécessité de découper l'histoire. Si les périodes, telles qu'elles sont connues de nos jours, se sont élaborées au fil du temps et se sont affirmées lorsque l'histoire est devenue une discipline scientifique à part entière, les hommes du passé démontraient eux aussi un travail de réflexion sur le temps et son écoulement. Dans l'Antiquité, la conception du temps était majoritairement cyclique et l'étymologie grecque du substantif période désigne un chemin circulaire, expression qui renvoie à l'idée d'une progression que symbolise le chemin mais d'un retour certain appuyé par la forme

---

<sup>3</sup> LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Éditions du Seuil, Paris, 2014, p.11

circulaire. Si d'autres termes tels que âges ou époques furent utilisés pour découper le temps, l'organiser, c'est la période qui s'est imposée. Néanmoins, la manière de découper le temps est différente selon les influences intellectuelles dominantes dans les sociétés. Comme le rappelle Jacques Le Goff, au Moyen Âge, la « *division du temps avait été surtout l'œuvre du religieux, qui l'appliquait en fonction de critères religieux ou par référence à des personnages tirés des livres sacrés* »<sup>4</sup>. La religion, en imposant ses conceptions du temps et faisant du sacré son ordonnateur, a appliqué, en plus de la dimension cyclique dont était revêtue la période, une lecture téléologique du temps et de l'histoire. L'auteur répertorie différentes manières que les hommes ont utilisé pour construire des périodes, à l'instar des deux modèles de périodisation empruntés à la tradition judéo-chrétienne. De cette tradition découlent deux façons de concevoir la chronologie, la première étant celle qui se rapporte au chiffre 4, en référence au nombre de saisons naturelles, et la seconde au chiffre 6 symbolisant les six âges de la vie. Par ces deux modèles, la périodisation de tradition judéo-chrétienne est à la fois cyclique parce qu'elle reprend le rythme des saisons, et donne en même temps un sens téléologique aux enchaînements des faits. Jacques Le Goff illustre son propos en évoquant l'Ancien Testament, dans lequel Daniel a proposé le premier modèle de périodisation.

*« Dans une vision, le prophète voit quatre bêtes qui sont l'incarnation de quatre royaumes successifs dont l'ensemble constituera le temps complet du monde depuis sa création jusqu'à sa fin ».*

Les royaumes correspondent à la dimension cyclique en tant qu'ils sont au nombre de quatre et leur succession contribue, quant à elle, à une lecture téléologique, c'est-à-dire qu'elle donne un sens à l'histoire, avec un début et une fin. Ici se retrouve, en quelque sorte, le chemin circulaire que désigne l'étymologie du mot période. Ce modèle de périodisation fut repris au XII<sup>ème</sup> par les chroniqueurs à des fins de justification historique et politique du Saint Empire romain germanique en le mettant au service de l'idée de *translatio imperii*. Une autre périodisation est présentée par Jacques Le Goff, celle de Saint-Augustin qui distingue six périodes, correspondant aux six jours de la Création et de la vie. Une fois encore la dimension cyclique est explicite et elle donne aux périodes une continuité dont le sens est téléologique. Si l'étude de l'évolution des périodes est intéressante et contribue à étoffer les outils de compréhension du temps, il ne s'agit pas ici de faire l'histoire de la périodisation mais plutôt d'en saisir les enjeux historiographiques et de comprendre en quoi elle modifie la structure des champs temporels. Alors que l'effort de périodisation de tradition judéo-chrétienne affectait à l'histoire une certaine continuité, au Moyen Âge, l'idée de coupure, dont l'une des premières est celle introduite par Denys le Petit lorsqu'il définit la nativité du Christ, à partir de laquelle l'humanité est censée vivre dans une nouvelle ère, se fait plus épaisse à tel point que la période servira de distinction d'une époque par rapport à une autre. Les coupures du temps seront plus intenses à mesure que les

---

<sup>4</sup>Ibid p.17

périodes sont officialisées, à partir du XIV<sup>ème</sup> siècle. Par ailleurs, c'est parce que les hommes des XIV et XV<sup>ème</sup> siècles avaient « *le sentiment qu'ils évoluaient dans une atmosphère nouvelle qu'ils étaient eux-mêmes à la fois le produit et les initiateurs de cette culture inédite* » qu'ils ont souhaité se démarquer du passé et par conséquent, ont établi une rupture entre leur époque et celle qui précédait, qualifiée d'« âge moyen » par Pétrarque. Cette expression renvoyait à l'idée d'un âge intermédiaire entre l'antiquité qui signifiait le vieillissement par son étymologie latine, et la modernité dans laquelle ces hommes se trouvaient. L'expression Moyen Âge est quant à elle utilisée pour la première fois par Giovanni Andrea Bussi, bibliothécaire pontifical. Son utilisation s'accompagne d'une valeur chronologique distinguant les anciens des modernes qu'incarnent les humanistes. Ces derniers prétendaient défendre des valeurs, un temps nouveau, moderne qu'ils représentaient. En cela la coupure est voulue et assumée mais peut-être faut-il apporter de la nuance en évoquant le fait que les œuvres des humanistes s'inspirent pour beaucoup des réflexions philosophiques des savants grecs et romains de l'Antiquité. De cette manière, ils opèrent un retour vers le passé et projettent en direction du champ temporel dont ils veulent se démarquer, c'est-à-dire le Moyen Âge, un regard plus ou moins dépréciatif. Leur point de vue dépend de leur rapport au temps, qu'il soit passé ou futur de telle sorte que dans l'ambition de la modernité se construisent des horizons d'attente dont les humanistes se veulent les concepteurs. Autrement dit, alors que de la période émerge une certaine universalité, d'autant plus depuis l'adoption d'un temps universel, ainsi qu'une conception commune du temps, la subjectivité des hommes est pour beaucoup dans l'ordonnement du temps. Le regard des hommes est filtré par leur époque, leur temps, leurs opinions, habitudes de vie et en cela le contemporain se retrouve dans le passé en tant que l'historiographie se conditionne à des temporalités marquées par le subjectif et le ressenti. Pour autant, une partie du travail des historiens est de restituer le passé, de se rapprocher le plus de la vérité. En cela, ils doivent s'éloigner de leur présent pour saisir le passé sans être conditionnés par les mentalités qui leur sont contemporaines. Dès lors, s'il s'agit d'imbriquer les multiples dimensions temporelles, l'historien réintroduit de la proximité là où il devait prendre de la distance. Autrement dit l'éloignement pris avec son propre présent permet de se rapprocher du passé. Ici, les humanistes ne s'éloignent pas en tant que tels de leur présent mais prennent de la distance pour en créer un nouveau. Autre exemple utilisé par Jacques Le Goff, celui de Jules Michelet. Les efforts faits par l'historien pour rédiger son *Histoire de France*, parmi lesquels travailler en plein cœur des archives, couper toute forme de lien qui le ramènerait au présent, témoignent de ce souci dont font preuve les historiens et les historiennes pour se rapprocher le plus objectivement possible de la vérité. Or, la subjectivité de l'auteur ne peut totalement se détacher de l'objet d'étude, au contraire, elle s'y dissout. Lorsque Michelet travaillait sur la Renaissance, il connaissait, à ce moment, des difficultés dans sa vie privée. La Renaissance qu'il décrivait et qui participait à engager la coupure avec le Moyen Âge, c'était surtout sa renaissance personnelle.

*« Dans la conception du temps du passé lointain, les périodes ne peuvent être des séquences neutres. Elles expriment divers sentiments à l'égard du temps et de ce que l'on appellera, dans une longue élaboration pluriséculaire, l'histoire »<sup>5</sup>*

Jacques Le Goff rappelle le caractère subjectif et la part de l'émotion dans la conception des périodes. Chacun dispose d'une appréciation différente du temps, ce qui peut rentrer en contradiction avec l'hégémonie, aujourd'hui, d'un temps universel et mesuré. L'entrelacement du subjectif à la séquence chronologique étudiée pourrait être récusé, puisqu'il faut se rapprocher, en histoire, le plus de la vérité. Mais, la pluralité des points de vue, des regards sur un objet donne à voir sa complexité et toutes les formes de sa réalité. Au-delà de la vérité, c'est bien la réalité que l'histoire tente de transmettre et de *« mondialiser le temps, ce qui dans beaucoup d'institutions et d'échanges entre les différentes cultures et religions, impose la périodisation occidentale aux autres civilisations »<sup>6</sup>*. Ce qu'explique Jacques Le Goff, c'est le fait que les périodes canoniques, dont il ne rejette pas le caractère essentiel au travail de l'historien, peuvent occulter d'autres temporalités, c'est-à-dire des façons de concevoir le temps. Alors même que la période est un objet essentiel, elle met en contradiction l'objectif de l'histoire, qui est d'éclaircir le passé, de le comprendre et de le transmettre, avec les concepts qui ne peuvent s'appliquer à toutes les époques, tous les temps ni tous les espaces. Cette volonté d'englober le temps dans son ensemble relève de « chronosophies », terme emprunté à Krzysztof Pomian, auteur de ***l'Ordre du Temps***, et qui désigne, selon Jean Leduc, des philosophies de l'histoire. Pour autant, dans ce cadre, l'expression philosophie du temps ne serait-elle pas plus appropriée pour une réflexion qui entend parler des chronologies et non sur le sens de l'histoire ? Ce qui est en jeu ici, c'est la synchronicité des événements, le rythme auquel ils se produisent et les historiens en prennent davantage conscience, comme l'indique le constat de Jean Leduc

*« quand ils construisent une périodisation, les historiens français des dernières décennies sont de plus en plus soucieux de respecter la temporalité propre à chaque phénomène. »<sup>7</sup>*

Autrement dit, une attention particulière est donnée à la polyrythmie dans la construction de périodes ou de repères temporels. Pour appréhender ces différences de temporalités et saisir celles qui sont à l'œuvre de nos jours, les historiens et historiennes disposent des régimes d'historicité, outils heuristiques travaillés essentiellement par François Hartog. Ces derniers conjuguent le temps des périodes selon le sujet qui les aborde afin que la terminaison en soit concordante. Ainsi, les coupures peuvent devenir couture et la linéarité du temps se subsume en un espace courbe, réintroduisant de la proximité dans la distance introduite par la périodisation.

---

<sup>5</sup>Ibid p.21

<sup>6</sup>Ibid p.24

<sup>7</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, Paris, 1999

## **B) Penser les rapports qu'ont les sociétés avec leur passé : l'apport des régimes d'historicité.**

L'étude de l'histoire ne se résume pas à un amoncellement de connaissances mais s'élargit à une réflexion plus complexe et aboutie sur les faits et le temps. Le souci de maîtriser le temps en élaborant des périodes correspond à cet aspect mais plus encore, à partir du XVIII<sup>ème</sup>, au moment où l'histoire commence à s'ériger en discipline et où la science acquiert ses lettres de noblesse, sont publiés des essais relevant de la philosophie de l'histoire. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, Hegel, philosophe allemand publie ses *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, texte qui interroge la discipline en elle-même ainsi que son rôle. Ce dernier se résume-t-il à des leçons que les contemporains apprendraient pour ne plus refaire les erreurs du passé ? Hegel, s'il n'enlève rien à la responsabilité des historiens et historiennes à faire part du passé pour comprendre le présent à partir duquel ils l'interrogent, n'affirme pas que le passé constitue, en soi et pour soi, une leçon. La conception qu'il adopte du temps n'est pas cyclique et en cela le passé ne peut se reproduire de la même manière lors de sa manifestation antérieure. Par ailleurs, ce poncif qui fait de l'histoire une leçon pour l'avenir, *l'istoria magistra*, se dédouane des interdépendances entre les différentes temporalités et fait de rapport entre les hommes et le temps un simple regard. En effet, c'est le plus souvent le passé qui se dirige vers le présent pour, soi-disant, l'éclairer, mais non l'inverse. En réalité, et c'est en cela que la philosophie de l'histoire, par les concepts méta-historiques qu'elle produit, étoffe les catégories permettant de penser les temporalités, ce sont différents allers et retours qui s'effectuent entre le passé et le présent de sorte que le champ praxique de l'historien est empreint d'une dimension historique, comme le rappelle Bronislaw Baczko.

*« En formulant ses questions, l'historien adopte un point de vue ayant lui-même une certaine dimension historique »<sup>8</sup>.*

Le temps n'est pas seulement l'objet d'étude de l'historien avec lequel ce dernier doit prendre de la distance ou au contraire s'en rapprocher en s'éloignant de son présent, mais il est une partie de son être. Écrire l'histoire du passé se fait avec les mots du présent dont il faut, pour saisir leur sens, se prêter à une archéologie, c'est-à-dire à une histoire des concepts que propose Reinhart Koselleck. L'histoire des concepts a été présentée par l'historiographe comme un apport essentiel à l'histoire sociale. Pour autant elle n'en demeure pas moins une discipline à part entière avec des caractéristiques méthodologiques que lui attribue l'auteur. La force de l'histoire des concepts, et d'un concept même, est de dévoiler l'épaisseur historique et temporelle. Autrement dit c'est essayer de placer l'histoire dans le temps. Dans un souci d'exigence, l'auteur démontre la méthode à suivre. Il est nécessaire, pour écrire l'histoire, de traduire les significations du passé dans le langage d'aujourd'hui. L'historien

---

<sup>8</sup>BACZKO Bronislaw, *La responsabilité morale de l'historien*, Éditions de la Sorbonne, Paris, 2016



doit donc s'efforcer de rendre intelligible aux contemporains ce qui permet de comprendre le passé, au travers d'expressions dans une perspective d'exégèse.

*« Toute histoire d'une expression et d'un concept mène à la détermination du sens passé à la fixation de ce sens pour nous »<sup>9</sup>*

De cette manière, passé et présent s'emboîtent, s'entremêlent et pour défaire les nœuds que leur rencontre, par l'écriture de l'histoire, produit, les régimes d'historicité sont utiles. C'est en 1993 que l'historien François Hartog use de cet outil heuristique en s'inspirant des travaux des anthropologues Marshall Sahlins et Claude Lévi-Strauss. François Hartog s'intéresse à l'analyse que font Sahlins et Lévi-Strauss sur la manière dont les sociétés qu'ils étudient, celle de Fidji pour le premier, ressentent le temps, le vivent. Ils ont essayé de mettre en lumière l'historicité de ces sociétés et pour François Hartog, Sahlins souhaitait *« cerner la forme d'histoire qui avait été propre aux îles du Pacifique »*<sup>10</sup>. L'historicité s'entend donc comme la capacité pour un être de déployer son existence dans le temps historique. Autrement dit, l'historicité révèle les expériences temporelles d'un groupe au sein d'une communauté, marquées par des désynchronisations au temps universel, partagé et accepté. Au-delà du temps, ce sont les rythmes, les synchronicités et asynchronicités qui battent la mesure de la tension entre les catégories temporelles que sont le passé, présent et futur. Les régimes d'historicité sont des instruments qui permettent de comprendre les interactions entre les différentes temporalités en rapportant notamment les *« manières d'être au temps »*<sup>11</sup>. Mettre en ordre des traces pour démêler les flux temporels et ainsi dégager des champs d'expérience et des horizons d'attente.

*« Formulée à partir de notre contemporain, l'hypothèse de régime d'historicité devrait permettre le déploiement d'un questionnement historique sur nos rapports au temps. Historien, en ce sens qu'il joue sur plusieurs temps, en instaurant un va-et-vient entre le présent et le passé ou, mieux, des passés, éventuellement très éloignés, tant dans le temps que l'espace »<sup>12</sup>.*

Ainsi, les régimes d'historicité aident à mieux appréhender non seulement l'histoire mais surtout le rapport de l'homme à son propre temps, à l'Histoire. Le regard qu'il porte sur le passé n'est pas neutre et l'angle qui calibre son point de vue aboutit non pas à une coupure de l'histoire comme peut le faire le découpage de l'histoire en périodes, mais plutôt à une courbure aboutissant à faire correspondre un espace-temps. Par ailleurs François Hartog évoque la dimension spatiale inscrite dans les temporalités. Ces dernières s'étendent sur un espace plus moins vaste correspondant à la narration spatio-temporelle des chronologies distinctes. Cette question de l'inscription dans l'espace sera convoquée ultérieurement même si son apport conceptuel nourrit la réflexion sur la notion de régimes

---

<sup>9</sup>KOSELLECK Reinhart, *Le Futur Passé*, Éditions de l'EHESS, 1979

<sup>10</sup>HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Éditions du Seuil, Paris, réédition 2012

<sup>11</sup>Ibid p.29

<sup>12</sup>ibid

d'historicité dans la mesure où les localisations spatiales ne fournissent pas les mêmes situations temporelles. Néanmoins les régimes d'historicité ne visent pas à faire correspondre temps vécu et temps abstrait mais plutôt à relever les catégories qui composent les expériences temporelles. Il s'agit de donner corps aux articulations qui existent entre passé, présent et futur. Si elles permettent une mécanique, un mouvement, les articulations doivent aussi être entendues comme cette tension intrinsèque au temps historique. En reprenant les études de Koselleck, François Hartog écrit :

*« Le temps historique, si l'on suit Reinhart Koselleck, est produit par la distance qui se crée entre le champ d'expérience, d'une part, et l'horizon d'attente, d'autre part : il est engendré par la tension entre les deux. C'est cette tension que le régime d'historicité se propose d'éclairer »<sup>13</sup>.*

Les régimes d'historicité acquièrent toute leur pertinence lorsqu'un moment de crise, une crispation mènent à la torsion d'un champ temporel apparemment continu. Ils éclairent cet espace-temps afin de mettre en évidence les brisures, les brèches et coupures. Par ailleurs, dans la réédition de 2012 de son ouvrage, François Hartog mentionne la crise financière de 2008 et met en exergue le rapport qu'ont les sociétés au temps depuis. La vitesse, la réaction plutôt que l'action, la mesure d'un temps universel qui étouffe les temporalités, les ressentis sont le diagnostic porté par l'historien et qui constitue le présentisme, c'est-à-dire le régime d'historicité marqué par l'illusion d'un présent qui passe, parsemé de vagues mémorielles et qui s'engagerait vers un futur. Or, ce n'est qu'une illusion, le présentisme étant un présent pour soi, hypertrophié par des commémorations mémorielles dont le cérémonial accentue la prise du présent sur le passé à des fins politiques. L'avenir, dans ce régime d'historicité, est difficile à percevoir ou même renié, comme le chante le slogan aperçu pendant les manifestations de 1968, « *No Future* » ou comme le déclare Margaret Thatcher, alors Premier Ministre du Royaume-Uni, « *There is no alternative* ». Si le régime moderne d'historicité était marqué par « *la domination du point de vue futur* » ce dernier étant porteur de modernité, d'espoir dans le sens où l'évolution des sociétés porterait davantage de liberté, le présentisme se distingue par un catastrophisme reconduisant l'homme vers son passé, sans pouvoir en apprécier l'essence, le présent dilatant ses enjeux politiques et économiques dans cette catégorie temporelle. François Hartog met en lumière ce paradoxe d'un passé à la fois omniprésent par la mémoire et le patrimoine mais aussi lointain par l'usage présent qu'en font les hommes.

*« Aujourd'hui, dans cette évidence de la mémoire et de la centralité du patrimoine, tout comme dans les polémiques autour de la mémoire et de l'histoire, faut-il reconnaître un « retour » de la catégorie du passé, une nostalgie pour le vieux modèle de l'*historia magistra* ou plutôt, une prédominance, inédite jusqu'alors, de la catégorie du présent ? »<sup>14</sup>*

---

<sup>13</sup>Ibid p.39

<sup>14</sup>Ibid p.139

Le présentisme, tel qu'il est décrit, apparaît comme une crise où l'accélération, héritière du futurisme, fait du présent un « *moment en cours* », duquel l'homme semble emprisonné, entre un passé au service du présent et un futur empreint de catastrophisme. C'est autour de cette immédiateté du temps que l'historien Jérôme Baschet propose une réflexion dans son ouvrage *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, autour de l'ouverture de nouveaux horizons d'attente en partant de son expérience chez les Zapatistes au Mexique.

### C) Le présentisme : temporalités et durées.

Le titre de l'ouvrage de Jérôme Baschet peut surprendre mais il évoque une certaine réalité concernant notre rapport au temps, c'est-à-dire l'historicité qui semble scander les rythmes temporels de nos jours. L'historien médiéviste approfondit les travaux de François Hartog sur les régimes d'historicité et met davantage de lumière sur le présentisme, ce régime marqué par un présent perpétuel. Avant de développer les caractéristiques du présentisme et mieux comprendre ce dont il est question, Jérôme Baschet esquisse une synthèse de l'évolution des rapports des hommes au temps, autrement dit des différents degrés d'historicité. Il rappelle la vision cyclique du temps chez les hommes et femmes de l'Antiquité, pour ensuite évoquer la linéarité temporelle chez les chroniqueurs au Moyen Âge, à laquelle s'ajoute une dimension eschatologique. Au XVIII<sup>ème</sup>, alors que se forge le concept d'histoire par son unicité, se distinguent l'expérience et l'attente. C'est à ce même moment que la notion de modernité semble redessiner les structures temporelles qui servaient de cadre de pensée dans la mesure où les hommes plaçaient dans l'avenir le progrès. Il y avait une volonté d'amélioration, concordante au cheminement de l'histoire dont la fin serait l'aboutissement de toutes les libertés, même si le romantisme du XIX<sup>ème</sup> siècle réattribue au passé une certaine résonance parce que jugé humainement supérieur au présent. Les sociétés contemporaines ont basculé dans une autre relation au temps qu'est le présentisme. Jérôme Baschet propose de revenir sur la définition du présent et ainsi saisir tout le paradoxe qu'il constitue. Dans un premier temps l'auteur reprend la réflexion Saint-Augustin dans ses *Confessions* lorsqu'il écrit qu'« *affirmer qu'il est puisque l'unique raison de son être, c'est de n'être plus* ». Autrement dit, au moment où l'homme souhaite se saisir du moment présent, celui-ci est déjà passé. Néanmoins, il n'est pas juste de qualifier le temps d'évanescence dans la mesure où il ne s'efface pas, au contraire. Le présent est parce qu'il est devenu saisissable en s'intégrant dans le passé qui lui confère une certaine consistance phénoménologique. L'existence du présent s'affirme par la conscience que l'on a de son passé, du souvenir qu'on en a. Autrement dit, c'est un passé immédiat qui prend la forme d'une rétention, d'un maintien du présent dans le passé proche. En cela, présent et passé s'emboîtent et c'est grâce à la proximité voire promiscuité qui existent entre les deux que le présent, existe. Pour autant, le présentisme ne manifeste pas ce souvenir

du passé immédiat puisque le présent, dans ce régime d'historicité, se fait toujours plus bref, saccadé par la précipitation de l'action.

*« Or la temporalité marquée par la tyrannie de l'immédiat, imposée par la machinerie médiatico-économique, est tout le contraire de l'épanouissement de l'instant présent, pris en lui-même »<sup>15</sup>.*

En plus de l'hégémonie du passé mémoriel sur le présent, c'est un futur immédiat qui empêche l'infusion du présent dans les expériences temporelles. L'action au sein du présentisme ne vise, selon Jérôme Baschet, que le coup d'après. L'immédiateté et la rapidité des réactions font du présent « *son propre horizon* »<sup>16</sup>, sans ouverture sur le futur. Alors que le régime moderne d'historicité était futurocentré, c'est-à-dire que le futur constituait un espoir, un horizon à atteindre, la société du présentisme ne vit que par l'éphémère, qui paradoxalement, enferme les hommes dans une réalité présente indépassable. François Furet, cité dans l'ouvrage, déplore que nous soyons « *condamnés à vivre dans le monde où nous vivons* »<sup>17</sup>. Ce dont les historiens, et notamment Jérôme Baschet, font le constat, c'est d'un présent perpétuel où l'aujourd'hui dévore l'expérience et annihile toute forme d'expectation, remplacée par la prévision d'une information sans cesse répétée par le système médiatique. La prévision à elle seule ne suffit pas à élaborer des horizons d'attente, au contraire elle les réduit.

*« Sans foi ou confiance, le futur n'est pas possible. Il n'y a de futur que si nous pouvons espérer ou croire en quelque chose »<sup>18</sup>.*

L'espérance, rappelle Giorgio Agamben, est nécessaire à l'éclaircissement d'horizons d'attente et ne peut exister s'il est impossible de saisir l'instant, le moment et la durée qui sont intrinsèques au présent. Ce qui est en crise, bien plus que la temporalité, c'est l'historicité puisque l'entièreté de notre rapport à l'avenir est recomposée. Dès lors se trace une autre cartographie des imaginaires, pensée par Viveiros de Castro et Danowsky où l'ouverture à l'avenir laisse place à une fin du monde annoncée et d'autant plus vivace en raison des enjeux climatiques de notre siècle. Par ailleurs, l'anthropocène, conceptualisé en 2000 par Paul Crutzen, prix Nobel de Chimie, désigne une nouvelle époque géologique marquée par les transformations infligées à l'environnement par l'activité humaine. Si Jérôme Baschet se pose la question de savoir « *en quoi affirmer l'avènement d'une nouvelle époque géologique affecte l'actuelle configuration des régimes d'historicité ?* »<sup>19</sup>, force est de constater une connotation négative due aux mauvais usages des prévisions. L'intensification des débats concernant

---

<sup>15</sup>BASCHET Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, Paris, 2018, p. 105

<sup>16</sup>Ibid p.67

<sup>17</sup>FURET François, *Le Passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXème*, Robert Laffont / Calman Lévy, Paris, 1995, p. 572

<sup>18</sup>AGAMBEN Giorgio, « Se la force religione del demono divona il futuro », *Le Repubblica*, 2012

<sup>19</sup>BASCHET Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, Paris, 2018, p. 87

la protection de l'environnement et les prises de conscience, individuelles et collectives, de l'impact du changement climatique dessine une inflation du futur, ce dernier devenant une pure prévision. La catastrophe annoncée n'est pas seulement celle du temps mais elle concerne aussi l'espace et aboutit à un « *effondrement des différences entre les magnitudes terrestres* » selon Viveiros de Castro et Danowsky dans leur ouvrage *L'arrêt en mer*. Cela signifie que, la linéarité du temps menant au progrès, brisée par les prévisions du déclin, n'est pas la seule à subir les déformations de cet allongement du futur dans lequel le présent ne fait qu'être actualisé. Les magnitudes évoquées, elles sont à la fois temporelles et spatiales, ce qui invite l'homme à considérer son rapport au temps non pas seulement en se projetant dans de multiples temporalités, mais à partir d'une spatialisation du temps qui donnerait à voir les durées. Un changement de perspective difficile en raison de la décomposition des repères temporels auparavant établis.

*« le trouble dans la temporalité est tel en cet âge présentiste, que tous les repères sont brouillés, de sorte qu'il faudrait sans doute inventer de nouvelles catégories qui associeraient, par exemple, le certain du prévisionnel et le possible du prospectif, ou encore l'à venir et le déjà en cours »<sup>20</sup>.*

Jérôme Baschet insiste sur la nécessité de faire dialoguer les temporalités pour leur donner sens. Par ailleurs, il ne rejette pas la prévision, qui aide à se projeter, mais il l'associe au besoin d'imaginer le monde d'après. L'homme est acteur de son temps et c'est au sein de son existence que les temporalités se déploient de sorte qu'elle se conjuguent à son présent. Les générations sont des incubateurs des flux temporels, qui, par les brisures du temps qui les fragilisent ou les menacent, interrogent leur être dans une longue durée pour produire une courbure du temps. Ce temps long, ne serait-il pas celui des périodes canoniques qui, par leur unicité apparente, ouvrent « *sur un passé que cependant je ne vis plus et sur un avenir que je ne vis pas encore* »<sup>21</sup> pour reprendre les mots de Merleau-Ponty ? Les périodes sont le réceptacle du regard de l'homme sur son passé et en cela permettent une réflexion générale dans l'ensemble de son temps. Mais, à la lumière des régimes d'historicité, les périodes doivent revêtir l'hétérogénéité des temps vécus et perçus parce que c'est elle qui fait penser le temps dans un ensemble asynchrone, discontinu mais cousu alors que l'homogénéité ne fournit qu'une continuité d'apparence cachant les brisures et coupures pourtant nécessaires pour accéder à la vérité historique et fournir à chacun les repères qui puissent lui permettre de se saisir de son temps, à la fois passé, présent et futur et ainsi faire des brèches de l'histoire des cicatrices. La cicatrice laisse apparaître la coupure, c'est-à-dire le regard porté sur une dimension temporelle, mais c'est une coupure qui s'est peu à peu refermée par les conceptions que se sont faites les générations futures de leur temps.

---

<sup>20</sup>Ibid p.94

<sup>21</sup>MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, rééd. Paris, Gallimard, 1976, p.474

Pour penser le temps, les historiens ont proposé un découpage en périodes pour faire correspondre des événements, personnes et espaces à un même laps de temps, une même temporalité. Mais parce qu'elles sont des constructions intellectuelles, elles demeurent, même si les historiennes et historiens tentent de s'en éloigner, empreintes de présent à partir duquel ces derniers les conçoivent. La part de subjectif est à prendre en compte de telle sorte que le rapport des hommes au temps, c'est-à-dire l'historicité, constitue une clé d'intelligibilité au discours historique. Saisir le temps qui anime ceux qui sont en quête du passé, c'est s'assurer de mesure l'épaisseur historique de leur écriture, de leur pensée. Pour pouvoir creuser, faire une archéologie du temps, nécessaires sont les outils heuristiques tels que les régimes d'historicité et toutes les formes dans lesquelles se déploient les temporalités.

## II- Temps et histoire : du cours de l'histoire au moment en cours.

### A) Les durées

La chronologie en histoire est un facteur déterminant dans la mise en ordre des événements et leur contextualisation. Loin de se résumer aux dates, elle place un fait dans un laps de temps dont l'étendue varie selon l'intensité de sa manifestation. En outre, l'événement ne se suffit pas à lui-même dans la mesure où les interdépendances temporelles expliquent en partie son existence et participent à la contraction du temps. Si les propositions chronologiques fixent l'histoire dans son écoulement, elles ne donnent pas de forme aux durées dans lesquelles il s'effectue. Pour cette raison et mettre en jeu les enjeux qui relèvent d'un objet d'étude, les historiens et historiennes peuvent se prêter à distinguer les différents flots, le rythme et la vitesse avec lesquels l'histoire porte les hommes et femmes. Les durées donnent à voir une construction et non pas une division du temps comme peuvent le faire les périodes. Cette thématique de la durée, Fernand Braudel, historien français, l'a analysée, travaillée pour proposer différentes valeurs de durées. Dans sa thèse *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, soutenue en 1947 et publiée en 1949, Fernand Braudel problématise les inflexions temporelles qui conduisent à une certaine décomposition du temps en différentes temporalités.

*« Ainsi sommes-nous arrivés à une décomposition de l'histoire en plans étagés. Ou, si l'on veut, à la distinction, dans le temps de l'histoire, d'un temps géographique, d'un temps social, d'un temps individuel. Ou, si l'on préfère encore, à la décomposition de l'homme en un cortège de personnages »<sup>22</sup>*

---

<sup>22</sup>BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, p. 11-13

Fernand Braudel dessine ici une stratification de l'histoire faisant d'elle un palimpseste, composée de la pluralité des rythmes inhérents à l'histoire et à l'existence humaine. Par ailleurs, lorsqu'il évoque les différents temps, Fernand Braudel appelle, et en cela s'inscrit dans le courant des *Annales*, à mobiliser plusieurs disciplines pour décomposer « *l'histoire en plan étagés* ». Les sciences sociales, telles que la géographie, l'économie y participent. L'ouverture de l'histoire à l'interdisciplinarité étoffe le vocabulaire épistémologique et permet de s'éloigner de la surface événementielle pour s'intéresser à la structure du temps. Pour Fernand Braudel, l'événement correspond, suivant une métaphore maritime, à l'écume, c'est à-dire aux remous de la durée, du temps de l'histoire. Il préfère le temps long, la longue durée dans laquelle la structure se manifeste et se construit. Il écrit, dans son ouvrage *Écrits sur l'histoire*, publié en 1969 et dans lequel figure pour la première fois l'expression de « longue durée », que

*« La formule bonne ou mauvaise, m'est devenue familière pour désigner l'inverse de ce que François Simiand, l'un des premiers après Paul Lacombe, aura baptisé histoire événementielle. Peu important ces formules ; en tout cas c'est de l'une à l'autre, d'un pôle à l'autre du temps, de l'instantané à la longue durée, que se situera notre discussion »<sup>23</sup>*

La structure s'entend comme l'ensemble des caractéristiques, combinaisons sociales politiques, économiques et culturelles qui conditionnent l'action des hommes. Autrement dit elle est l'architecture du temps et l'histoire correspond à sa charpente, à ce qui donne forme et solidité aux interprétations des différents phénomènes. Mais dès lors, quelle place donner à l'événement ? La durée dissout-elle, en des rythmes succincts l'événement ? Gérard Noiriel, dans un article intitulé « Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les *Écrits sur l'histoire* de Fernand Braudel » et publié dans la *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle*<sup>24</sup>, dénombre les occurrences de l'expression « longue durée » et du substantif « événementiel », pour faire apparaître ce qui pourrait correspondre dans ces deux conceptions du temps que Fernand Braudel élabore pendant plusieurs années. Absente de la préface de la première édition de sa thèse, l'expression de « *longue durée* » apparaît dans l'article cité plus haut, publié dans les *Annales*, revue qui fonde son écriture par le croisement de différents champs disciplinaires. La deuxième génération d'historiens qui participent à sa rédaction, dont Fernand Braudel fait partie, accentue cet ancrage épistémologique dans les sciences sociales. Cela donne de l'épaisseur dans l'étude de l'histoire et ajoute, en quelque sorte, de la magnitude aux événements, c'est à dire qu'ils ne se conçoivent plus seulement dans la linéarité que l'on prête au prétendu cours de l'histoire, mais aussi dans une dimension plutôt verticale, imagée comme des étages ou des strates.

---

<sup>23</sup> BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, p.44-61

<sup>24</sup> NOIRIEL Gérard, « Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les *Écrits sur l'histoire* de Fernand Braudel », *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle*, 25 | 2002, 57-81.

Dorénavant, l'unicité du temps se concentre dans la multiplicité conceptuelle. Laisser place à la longue durée plutôt qu'au temps court, c'est accepter de mettre en relation des phénomènes et s'intéresser à un espace temporel marqué par différents rythmes et les empreintes du temps. Dans la préface de sa thèse rédigée en 1946, Fernand Braudel définit, sans pour autant la nommer, la longue durée :

*« Au-dessus de cette histoire immobile se distingue une histoire lentement rythmée : on dirait volontiers, si l'expression n'avait été retournée de son sens plein, une histoire sociale, celle des groupes et des groupements. Comment ces vagues de fond soulèvent-elles l'ensemble de la vie méditerranéenne ? Voilà ce que je me suis demandé dans la seconde partie de mon livre, en étudiant successivement les économies, les États, les sociétés, les civilisations, en essayant enfin, pour mieux éclairer ma conception de l'histoire »<sup>25</sup>.*

Cette durée est un temps long, dont l'écoulement, apparemment immobile, peine à se faire voir. Mais, cette même longue durée est celle de la manifestation des phénomènes dans les différentes temporalités. Par la traversée des différents étages de l'histoire, les historiens et historiennes sont capables de dessiner « cette vague », c'est à dire la force par laquelle le temps s'impose en différents rythmes et dans divers aspects, sur une durée plus ou moins longue. En outre, le temps long représente les profondeurs du temps dans lesquelles s'immiscent non seulement les différents éléments concourant à la formation d'une structure évoquée plus haut, mais aussi les retours, ceux notamment de la nature. Ainsi, lorsque Fernand Braudel évoquait le temps géographique, il désignait l'étude d'un temps marqué par différents rythmes, lents ou rapides, sinueux ou cycliques, par lesquels les hommes, au sens anthropologique, cheminaient dans l'histoire. Autrement dit, le temps géographique est, conceptuellement, la première énonciation de la longue durée par Fernand Braudel dans le discours historique. Néanmoins la longue durée, par la consistance temporelle qu'elle induit, efface les vécus, ou du moins rend imperceptibles les façons dont les hommes vivent le temps, le ressentent. Or ce rapport culturel et individuel est lui aussi fondateur de durées, ou plutôt de temporalités. Par l'image qu'ils ont du passé, les hommes peuvent ou non s'inscrire dans un temps long. L'entrelacement du passé et du présent réintroduit de la temporalité et de l'asynchronie, ce qui, par conséquent, recompose les continuités et discontinuités des séquences temporelles. Alors que Fernand Braudel prêtait quant à lui le vécu au temps court, au temps événementiel, ne faudrait-il pas, en tenant compte des évolutions historiographiques qui ont permis le retour de l'événement, et des régimes d'historicité qui demandent d'interroger les rapports des hommes au temps, tendre vers différentes durées agissant dans un même champ temporel ? D'autant plus que le présentisme, régime d'historicité à l'oeuvre de nos jours, demande à interroger les différentes formes que revêt l'instant, le moment et les manières dont il est possible de s'en saisir.

---

<sup>25</sup>BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, 1969, p.11-13



## **B) Saisir le présent**

Étudier l'historicité des sociétés, ce n'est pas seulement mettre au jour le rapport qu'elles entretiennent avec leur passé, même si cet aspect est prépondérant, mais requiert de se pencher aussi sur les façons que le présent a de se déployer dans l'existence humaine, c'est-à-dire la manière dont il se donne à voir aux hommes et femmes. Les philosophes se sont pour beaucoup intéressés à la question en tant qu'elle interroge l'existence humaine et la conscience que nous avons de celle-ci. Si la métaphysique n'est pas le sujet de ce développement, elle constitue tout de même un ensemble de catégories de pensée qui rendent plus ou moins intelligible l'historicité et par la même, les régimes qui l'étudient. Jean Leduc, débute son ouvrage *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures* avec le rappel de l'étendue du champ disciplinaire dont le temps peut être l'objet d'étude. L'histoire certes, mais aussi les sciences physiques, dont les sciences sociales peuvent emprunter certains concepts, à l'image de celui d'espace courbe, formulé par Einstein et repris par Gérard Genette pour désigner l'impact de la littérature dans les représentations et imaginaires sociaux. La philosophie est ce qui, en la restreignant à l'étude du temps comme dimension par laquelle les actions se manifestent, peut aider à saisir ce que les hommes ressentent, leurs sensibilités conjuguant pensable et faisable et ainsi concevoir les temporalités comme un ensemble de coutures. Par ailleurs, déplacer la focale vers la sensibilité, l'expérience, conduit à découvrir certaines formes d'émancipation d'un temps abstrait, mesuré et universel. Revenir à la subjectivité du temps, c'est accepter son intériorité telle que décrite par Husserl<sup>26</sup>, phénoménologue pour qui « *impression sensible, conscience et temps se conjuguent* »<sup>27</sup>, d'après l'analyse de Jean Leduc. Une conjugaison des temps selon le sujet qui se trouve au cœur des flux et qui, par la terminaison qui en découle, exprime une manière d'être au temps. La prise en compte des temps subjectifs pourrait, dans la mesure où le régime d'historicité présentiste appuie l'hégémonie d'un temps mesuré et sans cesse plus rapide, constituer une sorte de porte de sortie de ce régime d'historicité ou au moins une manière de désengorger les champs temporels crispés par l'immédiateté. Jérôme Baschet, dans l'ouvrage qui a été précédemment cité, énumère les différentes façons que les sociétés ont pu développer, notamment dans le langage, pour sentir le temps qui passe. Nous avons, tous, à un moment ou un autre, éprouvé un ennui qui, dilatant notre perception du temps, en allongeait la durée. Au contraire, lorsque nous ressentons du plaisir, le temps s'évaporait à une certaine vitesse de telle sorte que nous n'avions pas vu le temps passer. Dès lors, comment attraper ce présent qui n'est que par la conscience que nous avons de lui ? L'analyse de Jérôme Baschet offre des éléments de réponse à cette interrogation en élaborant une

---

<sup>26</sup>HUSSERL Edmund, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 1889 (rééd. Paris, PUF, 1991) et Bergson, *La Pensée et le mouvant*, 1934 (rééd. Paris, PUF, 1993).

<sup>27</sup> LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, Paris 1999, p.14

certaine typologie des présents non présentistes. À cette occasion, il met en lumière ce qui relève, dans l'expérience du temps, de la sensibilité, ce que Paul Ricoeur, philosophe ayant notamment travaillé sur le récit historique, a appelé le « tiers-temps », c'est-à-dire une médiation, un dialogue entre le temps psychique et le temps cosmique. Le premier s'entend comme le temps vécu et ressenti par les hommes et femmes et le deuxième désigne le temps du monde, partagé par tous et régissant la vie sur Terre. Marqué par les cycles naturels, il est composé de cycle mais engage une direction linéaire, à l'image du temps qui passe, qui s'écoule. Les régimes d'historicité visent à relever ce qui se joue au sein de ce tiers-temps, entre le temps psychique et cosmique.

*« On admettra donc ici que le régime d'historicité désigne une manière particulière de concevoir le temps historique, c'est-à-dire une manière d'être dans le temps de l'histoire, une manière d'inscrire le présent dans son rapport à l'expérience et à l'attente »<sup>28</sup>*

Le régime d'historicité vise donc à établir le rapport que les sociétés entretiennent avec le temps en conciliant historicité, c'est-à-dire le temps historique que l'on pourrait qualifier de temps long tel que l'a conçu Fernand Braudel, et les temporalités à comprendre comme le temps court dans lequel chaque être se conçoit dans le temps. Finalement, s'ils semblent s'opposer, la longue durée et le temps court peuvent s'articuler et faire emboîter diverses échelles temporelles. Cela s'avère d'autant plus nécessaire face à un temps abstrait dont l'objectif est la mesure, au même degré, de chaque action. Cette volonté de mesurer précisément le temps s'est amplifiée au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, en concomitance avec l'industrialisation. L'intensification et la réglementation du travail exigent « *une emprise croissante de la mesure du temps sur la vie humaine et sur l'organisation sociale* »<sup>29</sup>, voire une discipline temporelle assurant l'hégémonie de ce temps abstrait et mesuré. Imposer un rythme temporel, c'est en partie conformer les gestes, les inscrire dans une durée délimitée et les soumettre à une exigence de productivité. Mais l'accélération de ce temps, en partie impulsée par l'attraction futurocentrée de la modernité du XVIII<sup>ème</sup> siècle et amplifiée par l'ère consumériste de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> désoriente les usages sociaux du temps. Le temps concret semble s'effacer par cette vitesse qui densifie quantitativement le temps et paradoxalement, diminue sa disponibilité. Plus le temps s'accélère, plus il y a d'actions à mener. Alors même que la saisie par l'homme du temps est essentielle à la construction d'imaginaires temporels et à la position des groupes sociaux dans l'histoire, « *le temps mesuré et abstrait des horloges a bel et bien cannibalisé le temps historique* »<sup>30</sup>. Pour Jérôme Baschet, le régime de temporalité, à comprendre comme le temps qui passe, phagocyte le régime d'historicité. Les mesures, l'accélération étouffent les expériences et les perspectives. Ainsi il est difficile de concevoir le temps historique. Pour autant, cela ne signifie pas que les subjectivités prennent le dessus face au temps historique, au contraire elles en sont effacées par la domination du

---

<sup>28</sup>Ibid p.139

<sup>29</sup>Ibid p. 143

<sup>30</sup>Ibid p.170

futur immédiat. Aller toujours plus vite, en faire toujours plus dans un laps de temps toujours plus court. Les subjectivités temporelles sont aux antipodes de cette conception puisqu'elles conduisent l'homme à se concevoir dans le temps, à prendre le temps de prendre le temps. À la rapidité, il faudrait préférer l'intensité temporelle comme l'évoque Jérôme Baschet. En faisant l'éloge de la lenteur, il appelle à

*« une multiciplicité rythmique sans hiérarchie et sans imposition au sein de laquelle les rythmes singuliers et hétérogènes seraient à la fois attractifs et à s'accorder autant qu'il est possible et capable de retirer quelques regain de puissance et de créativité de leurs décalages et leurs déséquilibres »<sup>31</sup>.*

Par la différence des rythmes, les expériences temporelles de chacun, il est possible de réintroduire de la créativité dans le temps, c'est-à-dire le faire sien en combinant expériences et attentes. Autrement dit, il s'agit davantage d'harmoniser le temps plutôt qu'appliquer un principe unificateur. L'auteur illustre cette idée en évoquant les différences entre moment et durée qui existent dans la société chinoise. Le moment (*shi*), relève davantage de l'instant, du champ praxique alors que la durée (*jiu*) lui apporte de la processualité. La temporalité des uns et des autres vient s'inscrire dans une autre durée, celle du temps long dans lequel l'homogénéité conférée au temps abstrait et universel, mais aussi à l'histoire, perd toute crédibilité et fondement. Peut-être, pour mieux saisir ce que signifie la combinaison du moment et de la durée, il faudrait évoquer l'expression « *caminar preguntando* », empruntée aux rebelles Zapatistes du Chiapas, au Mexique. Pour eux c'est en se posant des questions en marchant que l'on peut, à la lumière du chemin déjà traversé, engager un voyage vers un horizon d'attente. L'histoire, parce qu'elle propose une mise en ordre des faits, ne conclut pas une continuité mais participe à la formation d'un continuum au sein duquel les phénomènes se déploieraient à différentes vitesses. Par conséquent, à la place du temps qui nous échappe, il est possible d'échapper au présentisme en considérant cette polyrythmie au sein d'une longue durée.

### **C) Les générations : une périodisation à partir des temporalités ?**

Le présentisme, en plus d'être hypertrophié par un passé mémoriel, est marqué par un présent difficile à saisir dans la mesure où l'accélération fait de ce dernier un futur immédiat. Les actions humaines apparaissent véritablement comme une course contre la montre mais pour autant, cette attraction vers le futur n'est pas identique à celle du régime moderne d'historicité, à l'œuvre au XVIII<sup>ème</sup>. Pour ce dernier, le futur représentait un espoir de progrès, d'amélioration, alors que dans le présentisme l'attente a laissé place à une certaine passivité et un catastrophisme ambiant. Parce que le présent rencontre des difficultés à s'intégrer dans le processus historique, les repères qui

---

<sup>31</sup>Ibid p. 180

permettaient justement de s'en détacher pour se diriger vers les horizons d'attente sont désorientés. La prise en compte des durées et temps subjectifs aide à se ressaisir du présent ainsi et invite à reconsidérer les constructions temporelles préalablement établies. Par ailleurs vivre différemment l'instant, c'est s'autoriser une certaine maîtrise de son temps et par conséquent, éclaircir certains horizons d'attente. Par une meilleure correspondance avec son propre présent, l'homme est capable d'en saisir les enjeux et donc de faire le choix de prendre de la distance avec ou non. La réconciliation entre les temporalités et l'historicité ne proposerait pas seulement de nouveaux repères, mais elle interrogerait aussi la mémoire, dénuée de l'emprise politique. La mémoire est une composante intrinsèque aux temporalités dans la mesure où elle est la gardienne de l'instant puisqu'elle garde en elle son évanescence. Elle est ce qui fait du présent le passé immédiat et donne de la consistance rythmique aux actions. Sur un temps plus ou moins long, les périodes apparaissent comme les différents tiroirs de cette mémoire, il suffirait d'aller en ouvrir un pour en tirer un ensemble de connaissances. Si chacun dispose de ses propres souvenirs, de sa propre mémoire subjective, il faut ajouter une mémoire institutionnelle partagée par un groupe social. Si certains éléments, faits historiques, reviennent comme des poncifs, d'autres évoluent selon que le temps passe. Ainsi une génération, parce qu'elle est l'image d'un temps, choisit sa mémoire et ce qu'elle veut en faire dans son présent. À en croire les mots de Marguerite Duras dans *Hiroshima mon amour*, « *Comme toi je suis douée de mémoire, je connais l'oubli* ». Travailler sa mémoire pour renforcer les informations acquises, en apprendre de nouvelles et surtout, faire le choix de mobiliser pour une période donnée certains souvenirs avec lesquels le présent semble résonner. Cette résonance entre la mémoire et le présent, ce sont les générations qui la captent le mieux, dans la mesure où l'ensemble de personnes qui la composent est porteur de questionnements, débats sur son propre temps et son futur. Les générations se saisissent des brèches pour donner du sens aux coupures et ainsi en faire des courbures. Appréhender la génération permet de mettre en lumière une expérience commune, teintée de sensibilités partagées. Si la pression politique n'est pas sans se faire sentir et parfois, crie à une supposée réécriture de l'histoire parce que telle mémoire est mise en avant, les mots de Marguerite Duras rappellent qu'on ne peut pas oublier, car l'homme sait ce qui lui échappe et assume ses choix. Historicité et mémoires ont un sens puisque, en choisissant ce qu'il souhaite mettre en avant, l'homme s'approprie davantage son présent tout en l'intégrant dans le processus de la longue durée et élabore ses horizons d'attente. Jean Leduc consacre quelques pages de son ouvrage précédemment cité à la génération, considérée comme une autre forme de périodisation de l'histoire. En commençant par évoquer la place de cette génération dans l'histoire culturelle, l'auteur en vient à préciser qu'elle est « *surtout un mode de périodisation cher aux historiens de la culture politique, travaillant à partir*

*d'échantillons d'intellectuels ou de militants* »<sup>32</sup>. Il n'est pas anodin que la génération soit l'objet de réflexions de la part d'historiens travaillant sur la politique et les intellectuels puisque qu'elle se rattache, se manifeste même, dans des sujets de société, lorsque cette dernière entre en débat. Dès lors les générations sont le porte-parole de revendications propres, assumant l'héritage d'un temps mais exigeant la construction d'un autre. Par ailleurs la génération aide à repenser l'événement non plus dans le temps court, celui de sa manifestation, mais dans une durée variable selon l'intensité et l'importance qui lui sont conférées.

*« L'impact de l'événement inaugural dure plus ou moins longtemps avant qu'un autre vienne introduire de nouvelles réactions, de sorte que les générations peuvent être courtes ou longues »*<sup>33</sup>.

Jean Leduc fait donc le lien entre l'événement, la génération et la durée que cette dernière lui prête. Ce temps collectif diffère du temps abstrait et universel dans la mesure où il concerne des temporalités partagées par un groupe de personnes et n'est pas imposé. Pour nuancer ce propos, certains engagements, notamment environnementaux, semblent s'imposer d'eux-mêmes par l'urgence avec laquelle ils se manifestent. Ainsi force est de constater une prise de conscience mondiale du changement climatique et Greta Thunberg apparaît comme la figure de proue d'une jeune génération manifestant son impatience à ce que les gouvernements agissent en faveur du respect de la nature. Même si ce sont les jeunes qui portent le plus fort ce message, des personnes de tous les âges témoignent de leur engagement dans ce combat. Faudrait-il alors considérer qu'il existe des générations plurielles au sein d'une génération aux sensibilités communes et pratiques homogènes ? Michel Winock démontre l'existence de « générations intermédiaires », qu'il dit du lendemain.

*« L'histoire est pleine de ces lendemains de révolution, lendemains de guerre, lendemains de fête, où les nouveaux-nés à la vie publique ne se consolent pas d'arriver en retard »*<sup>34</sup>

Par lendemain, on entend à la fois le passé retenant l'évanescence du temps court, de l'écume, et l'on voit l'attente, déjà modelée en partie par l'expérience. Penser la génération, c'est trouver une autre forme de découpage du temps sans pour autant produire des brisures. Au contraire, elles cicatrisent les brèches, ce qui, tout en les laissant apparaître, symbolise la capacité des sociétés à s'approprier les temporalités et à les faire siennes.

Immerger les temporalités dans un processus historique permet d'en faire émerger de multiples durées et ainsi rendre compte d'un temps concret, vécu par l'homme. Par la même occasion, une sensibilité nouvelle se développe au contact de l'instant, rendant le présent plus saisissable et propre à lui-même. La mise en valeur de la durée, du temps long n'efface ni le passé ni le présent

---

<sup>32</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, Paris, 1999 p.119

<sup>33</sup>Ibid p. 120

<sup>34</sup> WINOCK Michel, « Les générations intellectuelles », *Vingtième siècle*, n°22, avril-juin 1989, p.20

mais leur donne du sens et une certaine consistance phénoménologique. Par cet éclaircissement du présent, libéré d'une mémoire court-circuitée aux enjeux contemporains et d'un futur immédiat, il est possible de redonner de l'importance aux expériences et aux horizons d'attente. Par ailleurs, la génération, porteuse de questionnements et de débats, en fait la conjugaison et écrit l'histoire à partir du présent. Néanmoins, ne faudrait-il pas, pour s'approcher le plus de la vérité historique et donc des processus temporels à l'œuvre, prendre de la distance par rapport à ce même présent ? Une tension qui fait de l'écriture de l'histoire un enjeu.

### III- Faire de l'histoire, est-ce écrire au présent ?

#### A) Dépasser l'opposition distance / proximité pour penser les distorsions temporelles.

À plusieurs reprises, lorsque le travail des historiens et des historiennes est évoqué, il est fait mention de la nécessité pour eux de s'isoler de leur présent afin de se détacher des mentalités contemporaines et ainsi s'approcher de celles du passé. Cette prise de distance est un gage de professionnalisme des historiens puisqu'elle mène à l'objectivité. Une injonction presque, qu'interroge Jacques Le Goff dans *Faut-il découper l'histoire en tranches*. Cette distance n'est pas seulement celle du présent vis-à-vis du passé, mais aussi du présent par rapport à lui-même. Néanmoins, pour apprécier le passé, il apparaît utile de transformer la distance en discontinuité, c'est-à-dire de prendre en compte les ruptures spatio-temporelles. La distance relève d'une image trop linéaire et pas assez temporelle, n'affirmant pas la pluralité des rythmes et la contraction qui peut oeuvrer entre le sujet, c'est-à-dire l'homme et l'objet que constitue le temps. Or les coupures et ruptures, inhérentes au processus historique, ne sont dessinées que si les subjectivités sont prises en compte dans l'écriture de l'histoire. Introduire une trop longue distance, c'est se risquer à conclure trop vite. Néanmoins l'histoire, en tant que discipline enseignée, doit pouvoir être comprise comme le rappelle Jacques Le Goff.

*« périodiser l'histoire est un axe complexe chargé à la fois de subjectivité et d'effort pour produire un résultat acceptable par le plus grand nombre »<sup>35</sup>.*

Faire de l'histoire, c'est rendre intelligible à la fois le passé et le présent en tant que ce dernier est la source des réminiscences à partir desquelles les historiens et historiennes écrivent. Si l'on reprend tout ce qui a été énoncé, vouloir prendre de la distance avec son présent, c'est en quelque sorte se livrer à l'hégémonie d'un temps abstrait et réduire les horizons d'attente. En effet, écrire au présent, c'est échapper au conditionnement du passé, à son expérience indépassable et s'autoriser un futur non

<sup>35</sup> LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Éditions du Seuil, 2013, p.15

prédit. Autrement dit, le passé n'existe pas totalement en soi et pour soi et « l'expérience qu'on a du présent intervient dans la représentation qu'on a du passé »<sup>36</sup> selon les mots de Jean Leduc. Certes il existe des traces, documents qui servent de preuve mais elles ne le figent en aucun cas, elles le suspendent. Les recherches conduisent à étoffer les connaissances et en cela il faut accepter de pouvoir mettre en débat ce qui est déjà acquis. Par ailleurs il est intéressant d'interroger le passé selon les idées que les hommes s'en font, voire plus, de construire un imaginaire à partir de la perception du passé dans le présent. Cela rend compte du rapport que les hommes entretiennent avec leur histoire, une relation qui évolue sans cesse, en concomitance avec la progression des savoirs scientifiques et aux enjeux sociaux, politiques et économiques. En outre, l'historien, selon Lucien Febvre « *part du présent et c'est à travers lui, toujours, qu'il connaît, qu'il interprète le passé* »<sup>37</sup>. Un filtre duquel il est difficile de se détacher mais dont la traversée renseigne sur les questionnements d'une génération. Par ailleurs les fondateurs des Annales proposent de faire aussi l'histoire des événements proches parce que l'homme contemporain à leur manifestation peut dès lors, par sa volonté, contrôler d'une certaine manière le temps. Une conception qui s'accompagne de méthodes interrogeant le passé à partir du présent. André Burguière précise que l'originalité des Annales ne réside pas tant dans la proximité avec le passé mais plutôt la manière d'envisager le dialogue entre présent et passé. Dans l'objectif de comprendre ce dialogue, l'historien propose de « *rompre avec le discours prophétique qui voit dans le passé l'annonce et la préparation du présent* »<sup>38</sup>. Une autre façon que celle de Raymond Aron de « *rendre au passé l'incertitude de l'avenir* ». Une nouvelle ambivalence qui témoigne de l'exigence dans l'écriture de l'histoire. Il est nécessaire de s'éloigner du présent pour éviter tout déterminisme mais écrire au présent est une façon de faire émerger de nouveaux enjeux et points de vue. Par ailleurs, l'incertitude provient du doute, de la remise en question de ce qui est déjà établi. Ainsi, sans rien enlever à la véracité des faits et de la connaissance historique, il est utile de s'interroger ce qui est écrit pour améliorer le champ des savoirs. Pour rétablir cette incertitude, peut-être faudrait-il traverser le passé à l'aide de filtres, différents selon les interprétations des événements et documents. La mise en relation et en débat des points de vue conduit à multiplier les faisceaux par lesquels le passé nous parvient. Par ailleurs, pour rendre cette incertitude, corollaire aux démarches de recherches scientifiques, les historiens et historiennes se sont appliqués à convoquer plusieurs disciplines afin de montrer la pluralité des points de vue. L'étoffement des connaissances par la quantité se revêt d'une qualité exégétique permise par le regard porté sur le passé, à partir du présent. Parmi deux méthodes proposées par les *Annales*, il en est une, *appelée méthode récurrente*, qui propose de partir d'une situation présente et de remonter le temps afin de comprendre comment et

---

<sup>36</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, Paris, 1999 p.58

<sup>37</sup>FEBVRE Lucien, « Leçon d'ouverture au Collège de France » (1933), *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin

<sup>38</sup>BURGUIÈRE André, « Histoire d'une histoire : la naissance des Annales », in *Annales ESC*, n°6, 1979, p. 1345

pourquoi l'humanité en est arrivée là. La seconde méthode, qualifiée d'histoire problème, invite à interroger les préjugés, les représentations que nous avons du passé. L'évolution de l'école des *Annales* démontre en outre le souci de mobiliser d'autres disciplines pour constituer ce filtre à travers lequel les historiens et historiennes observent le passé. Une véritable discussion qui sans rien enlever de spécifique au passé ou présent, rapproche le temps des historiens. Une nouvelle contraction de ce dialogue qui par ailleurs peut se montrer d'autant plus vivace lorsque le passé est rapproché. L'histoire contemporaine, parce que ses sujets d'étude peuvent porter sur des événements plus ou moins récents, en est l'expression. Jean Leduc évoque, en citant Guillaume de Humbolt, toute la tension qui anime ce champ praxique de l'histoire, qui quelque fois peut se confondre à celui de l'historien en raison de la proximité temporelle et de la promiscuité générationnelle. Pour reprendre les mots de Jean Leduc, « *Sujet et objet s'inscrivent dans le même « champ praxique »* »<sup>39</sup>. Les réflexions sur ce thème vont plus loin puisque certains historiographes défendent l'idée selon laquelle objet et sujet ne sont pas nécessairement opposés mais constitueraient un mixte, c'est à dire que les rapports entre présent et passé ne doivent pas être pensés en termes de distances ou proximité mais doivent plutôt être pensés comme une contraction, qui selon le moment, est plus ou moins forte. Pour imaginer et rendre intelligible ce rapport entre l'objet qu'est le temps et le sujet que sont les historiens et historiennes, Henri-Irénée Marrou propose de formuler cette relation à l'aide d'une fraction.

*« La solution du problème de la vérité historique doit être formulée à la lumière de tout ce que nous a fait découvrir notre analyse critique : ni objectivisme pur, ni subjectivisme radical ; l'histoire est à la fois saisie de l'objet et aventure spirituelle du sujet connaissant ; elle est ce rapport  $H = \frac{P}{p}$  établi entre deux plans de la réalité humaine ; celle du passé, bien entendu, mais celle aussi du présent de l'historien »*<sup>40</sup>.

Prendre conscience de cette historicité c'est localiser la situation des hommes contemporains dans la processualité du temps historique, les orienter par rapport à d'autres temporalités. Autrement dit, l'historien ne peut faire totalement abstraction de sa subjectivité, de son époque, dans la mesure où ces dernières sont inhérentes à la mise en relief de cette historicité, c'est à dire de ce rapport entre les hommes et leur passé. Dès lors, s'il est intéressant de rapprocher, tout en ayant conscience des spécificités de chacune des dimensions, passé et présent, ne serait-il pas non plus utile de faire une histoire des événements récents dont l'objectif serait de donner du sens, mettre en ordre peut-être ce qui apparaît comme éruptif et surtout, mettre au calme les tumultes des informations immédiates et en continu. En considérant les différences de rythme, les contractions nécessaires entre passé et présent, et en utilisant les régimes d'historicité, il est possible de faire une histoire du temps présent, c'est-à-dire une histoire qui s'intéresse au présent, aux événements récents et tente de l'éclairer pour fournir des repères afin de s'engager vers des horizons d'attente.

<sup>39</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, p.67

<sup>40</sup>MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, 1954, op. cit., p.41



## **B) Une histoire du temps présent : quels présents pour échapper au présentisme ?**

Avant d'engager une réflexion sur cette histoire du temps présent, il est utile de rappeler qu'elle se différencie du régime d'historicité présentiste. Même si le présent demeure central, les formes qu'il prend ne sont pas les mêmes. Dans le présentisme, le présent est une course contre la montre, une immédiateté qui empêche, justement, de se saisir de l'instant. Dans cette histoire du temps présent, il y a une volonté de prendre le temps, de le mesurer afin de le mettre en ordre. Écrire l'histoire du présent, ce n'est pas seulement l'éclairer à l'aide du passé, méthode qui pourrait s'avérer paradoxale. Puisque les représentations que les hommes ont du passé sont en partie caractéristiques de leur présent, l'éclairer à l'aide du passé se résumerait à une réflexion du présent sur lui-même sans qu'il soit possible d'en relever des enjeux. L'histoire du temps présent concerne plus que cela. En effet elle donne à voir le rapport que les sociétés entretiennent avec le temps, c'est-à-dire les idées qu'elle se font à la fois de leur passé ainsi que de leur présent. Par cette écriture, les historiens et historiennes font, en quelque sorte une archéologie pour déceler les processus temporels à l'œuvre. François Hartog s'est, dans les années 1990, penché sur cette question d'histoire du temps présent dans plusieurs articles, regroupés par les *Annales* en 1995 sous le titre « Le temps désorienté ». S'il évoque d'ores et déjà la relation entre les sociétés et l'histoire, au fondement de la notion de régime d'historicité, il fait le constat que l'histoire, en tant que discipline scientifique et universitaire, ne s'est pas encore pleinement intéressée au présent en tant qu'objet temporel identifiable et sujet à un travail d'analyse. Jean Leduc, qui cite les travaux de François Hartog, écrit que ce dernier « estime que seules les sciences politiques ont donné une réponse adéquate ; L'écriture de l'histoire tarde-t-elle vraiment, autant qu'il l'affirme, à entrer en résonance avec le nouveau régime d'historicité qu'est le présentisme ? »<sup>41</sup>. L'historiographie met en relation cette histoire avec le régime d'historicité, parce que même s'ils sont différents, ils sont toutefois liés. Le présentisme, et comme l'indique le titre du recueil des articles de François Hartog, mène à une désorientation des repères dans les flux temporels. Pour faire face et atténuer cette désynchronisation, l'histoire du temps présent amène du sens, de l'ordre et des explications non pour éclairer le présent mais démêler les nœuds et ainsi dévoiler les stratifications des champs temporels. François Hartog explique la réticence de la discipline, à la suite des deux guerres mondiales, à s'intéresser au temps présent en raison de leur préférence pour la longue durée. Par ailleurs, la longue durée confère à l'écriture de l'histoire une certaine densité, qui peut être conçue aussi comme une certaine forme de sécurité contre le tumulte de l'enchaînement des

---

<sup>41</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques et écriture*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, p.73.

instants présents. À cette préférence s'ajoutent des difficultés d'accès aux archives, documents, notamment pour des sujets dont la sensibilité noue les temporalités et mentalités. Jean Leduc évoque

*« la répugnance des historiens à se confronter à « un passé qui ne passe pas », celui des années 1930, de la Seconde Guerre mondiale et de la décolonisation. Enfin, ils trouvent un argument supplémentaire à leur abstention dans la difficulté à accéder à de nombreuses catégories d'archives »<sup>42</sup>.*

La décolonisation, parce qu'elle mobilise le débat politique et social, est un nœud temporel difficile à défaire et dont l'étude dispose de son propre processus temporel. En cause, les différentes mémoires qui se confrontent, s'affrontent parfois. Il faut attendre que ces dernières dialoguent entre leurs temporalités, qu'elles s'acceptent pour ce qu'elles sont pour pouvoir engager un travail de reconstitution de la vérité historique. Concernant les obstacles qu'il est possible de qualifier d'administratifs, ils s'accompagnent d'une certaine méfiance de la part de l'institution universitaire vis-à-vis de l'étude de présent. Comme le remarque Henry Roussio dans son ouvrage *La Hantise du passé*<sup>43</sup>, il faut attendre les années 1970 pour que le champ universitaire prenne en compte cette histoire du présent. C'est en 1971 que, pour la première fois, les années postérieures à 1940 sont au programme des concours de l'agrégation et du CAPES. Par ailleurs, l'historiographie étrangère apporte beaucoup dans l'appréciation de l'analyse du présent, en témoigne la publication de l'ouvrage *La France de Vichy*. C'est lorsque la société ressent le besoin d'explications, de débats que l'histoire du présent se manifeste comme étant l'écriture permettant l'expression d'une durée couplée à l'instant. En 1986 est fondé l'Institute of Contemporary British History et une revue appuie l'importance croissante de l'histoire du temps présent. En France, 1978 sonne comme l'année de reconnaissance de l'histoire du présent puisqu'est créé l'Institut d'histoire du temps présent, héritant du Comité d'histoire de la deuxième guerre mondiale. Cet institut a été inauguré par François Bédarida, historien de l'Angleterre et de la société française du XX<sup>ème</sup> siècle. Sa création est concomitante au vote de la loi de 1979 réduisant les délais d'accès aux archives et rendant ainsi possible, une histoire des contemporains. C'est l'article 7, mis en annexe 1 à ce travail, de cette même loi qui fixe les délais d'accès aux documents selon leur sujet. Faire une histoire du temps du présent exige la formation d'un double rapport aux passés dans ce sens qu'il y a, selon Jérôme Baschet,

*« anachronisme dans la démarche historique, dès lors que celle-ci se veut consciente du différentiel sur lequel elle se fonde : prenant pour objet un monde social distinct de celui depuis lequel l'historien l'analyse, elle met en contact des univers temporellement distincts »<sup>44</sup>.*

---

<sup>42</sup>LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques et écriture*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, p.74-75

<sup>43</sup> ROUSSIO Henry, *La Hantise du passé*, © Textuel, 1998, p.57-59

<sup>44</sup> BASCHET Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, Paris, 2018, p.258

Si la crainte de la proximité avec le sujet abordé est défendable, les processus temporels s'auto-défendent par l'anachronisme. Avoir conscience de ce double rapport, c'est s'autoriser les analyses complexes et celles dont les objets temporels sont proches. Néanmoins il faut toujours rester sur ses gardes et veiller à ce que des comparaisons qui n'auraient pas lieu d'être ne prennent pas le dessus. L'anachronisme est utile dans les études de sujets historiques qui s'étendent « *jusqu'à nos jours* » et permet ainsi la courbure de l'espace-temps pour donner du sens à une époque en train de se construire, à une période en train de se profiler et une durée qui émerge. Ces sujets historiques posent fondamentalement la question des repères temporels, puisque ces derniers sont vêtus d'enjeux présents et parce qu'ils sont étudiés dans les écoles en France, notamment au collège et au lycée. Les élèves, en classe de Troisième ou Première et Terminale sont amenés à questionner leur rapport au passé dans la mesure où le « *jusqu'à nos jours* » les intègre. Mais comment éviter qu'ils ne tombent dans le présentisme, le tourbillon des informations et dans une mémoire immémorielle teintée d'enjeux contemporains ? Ce sont ces interrogations qui animent la seconde partie de ce travail.

Vouloir maîtriser le temps, ce n'est pas seulement en faire des tranches dans le semblant de continuité qui lui est conféré. Au contraire, c'est voir dans champ temporel l'entrelacement de différentes dimensions dans lesquelles le processus historique essaye d'harmoniser les temporalités au temps abstrait. Concevoir un ordre du temps exige la combinaison de différents outils heuristiques pour mettre en relief ce qui n'apparaît pas autre part et ainsi s'émanciper de l'opposition distance / proximité et ainsi laisser place à la contraction du temps. Cette dernière facilitant l'étude du temps présent, autorise l'étendue temporelle « *jusqu'à nos jours* ».

## CHAPITRE II

### **La construction des repères temporels dans l'enseignement de l'histoire en France, entre périodisation, processus et mise en contexte : vers une co-construction des apprentissages pour coordonner les récits historiques.**

#### INTRODUCTION

Dans le premier chapitre ont été évoqués les rapports au temps, dont la pluralité est inhérente aux multiples perceptions que nous en avons et autorisent, d'une certaine manière, à se projeter dans un temps qui n'est plus, c'est-à-dire le passé. Ce déploiement dans cette dimension temporelle, est loin, comme nous l'avons vu, de se limiter à un imaginaire commun, partagé par les sociétés. Même si une histoire commune et la mémoire collective participent à ce que les traces du passé deviennent un socle sur lequel les sociétés s'appuient et construisent leur propre histoire, elles ne suffisent pas à définir entièrement les expériences temporelles. Elles ont tendance, notamment lorsqu'elles sont enrobées d'un récit, à occulter les singularités que chacun éprouve avec le temps, universel ou personnel, qui sont pourtant la preuve que les hommes se saisissent du temps. Par ailleurs, les expériences temporelles permettent de déceler les temporalités à l'œuvre dans le processus de périodisation. Cette dernière, si elle apparaît arbitraire et donne l'illusion d'une humanité qui se déploie dans le temps, n'en demeure pas moins évocatrice des processus d'écriture de l'histoire par les historiens, investis de leur présent qui les ancre dans un champ temporel singulier. La conception des périodes, évoquée dans le chapitre précédent, est constitutive d'une processualité, qui est celle d'un historien tentant de donner du sens au temps, de tisser des liens entre passé et présent et ainsi de définir le passé dans les termes du présent. Certes les coupures font trop souvent du temps long ou des rythmes une ellipse, permettent de contourner les champs temporels, autrement dit de rendre accessible à quiconque l'histoire, de lui proposer des portes d'entrée. Par ailleurs, ces coupures se révèlent être davantage des coutures, voire des cicatrices qui, lorsqu'on les regarde d'un peu plus près, offrent la sensibilité de ceux qui ont contribué à définir le temps, les périodes, et qui peuvent être mises à jour par les études historiographiques. Les périodes ont pour mérite de clarifier, de proposer un cadre au sein duquel les hommes peuvent retrouver leur histoire et construire leur expérience temporelle. C'est par ailleurs par la périodisation que l'on rentre, le plus souvent dans l'histoire, que l'on commence à apprendre l'histoire. Au processus de conception, découpage de l'histoire, s'ajoute celui de l'apprentissage dont les méthodes doivent être simples pour être efficace. C'est sur cet aspect que le second chapitre est construit, sur l'apprentissage de l'histoire par la construction de repères, dont la fonction serait de trancher. Étudier l'histoire, ce n'est pas tant en connaître les différentes

tranches qui la composent et drapent les discours historiques, mais plutôt de savoir trancher, couper, assembler et tisser. Ces opérations, forme d'archéologie du temps, si elles s'apparentent à des interventions chirurgicales, c'est parce qu'elles tentent de donner corps à la connaissance historique sans pour autant oublier les ruptures, continuités et évolutions. De manière plus précise, ce chapitre proposera de rendre compte des différentes possibilités de faire d'un élève un acteur de son apprentissage en lui proposant, par une mise en recherche, un ordonnancement des faits les uns par rapport aux autres à l'aide des ruptures et continuités. L'analyse des programmes scolaires du second degré permet de mettre en évidence que l'enseignement de l'histoire, s'il vise, en partie, à transmettre des connaissances sur le passé, ne peut se voir sans l'acquisition de compétences, dont celle de pouvoir identifier des ruptures et continuités. Enseigner l'histoire ne peut se concevoir comme la diffusion d'un flux de connaissances se confondant avec la linéarité de leur restitution, dont la frise est un exemple. Au contraire, c'est une sorte, sans pour autant rentrer dans le domaine de la science-fiction, de voyage temporel pour lequel il est nécessaire de se munir de repères. Ces derniers évitent que l'on se perde parmi les faits, les événements et ils leur donnent une orientation, c'est-à-dire du sens par rapport à l'époque depuis laquelle nous les regardons, étudions.

**I- L'enseignement de l'histoire dans le second degré : une programmation visant à faire saisir aux élèves les évolutions temporelles à travers la périodisation et le temps long.**

**A) L'enseignement de l'histoire au collège : connaître les périodes historiques pour mieux en saisir les évolutions et entrelacements.**

Les programmes d'enseignement du second degré recouvrent la totalité des périodes historiques dont l'étude s'étale sur plusieurs années scolaires. L'articulation entre les différentes périodes et thématiques historiques est différente selon qu'on enseigne au collège ou au lycée, de sorte qu'au collège les élèves sont incités à appréhender les évolutions, le temps long alors qu'au lycée l'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que le temps historique est l'objet d'une réflexion sur le temps, construite à partir des rapports que les sociétés entretiennent avec le passé, présent et futur. Si la recherche dans le cadre professionnel a été menée avec la participation de collégiens, la réflexion englobe quelques remarques sur les programmes de lycée, lesquels engagent les élèves à devenir constructeurs de leurs apprentissages en les initiant à la démarche historique, quelque peu initiée au collège.

## ***1) Au collège, un enseignement cyclique et des repères annuels de programmation : quelles continuités dans l'apprentissage du temps historique ?***

L'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider et approfondir les apprentissages entamés dans le premier degré. Il s'agit d'inscrire les élèves dans une continuité de leur scolarité, visant d'une part à les rassurer quant au passage du premier au second degré, mais aussi à tisser un lien entre ce qui a été appris, afin de donner du sens aux connaissances et ainsi poursuivre la construction intellectuelle de l'élève, dont les nouveaux repères ne suppriment pas nécessairement ceux préalablement acquis. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 26 novembre 2015 instaurant les programmes scolaires du premier degré et du second degré pour le collège actuellement en vigueur, modifiés par le bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°31 du 30 juillet 2020, rappelle cette continuité, mise en évidence dans l'extrait mis à disposition en annexe 2. L'extrait rappelle par ailleurs que les enseignements sont organisés, et ce jusqu'à l'entrée au lycée, par cycles qui, même si le mot prête à confusion, n'ont rien de répétitifs mais visent au contraire à mettre en valeur la progression à la fois des apprentissages et celle des élèves. Ces derniers acquièrent des compétences tout au long de leur scolarité, dont la construction est évaluée au fil des ans. De la même manière que l'apprentissage n'est pas statique mais qu'il nécessite une démarche active de la part des élèves, l'enseignement de l'histoire n'est pas non plus figé, linéaire, contrairement à ce que la visualisation par blocs des périodes ou les frises chronologiques pourraient laisser croire.

## ***2) Enseigner l'histoire au collège***

La continuité qui est voulue entre les niveaux se retrouve aussi au sein même des disciplines, notamment en histoire. Pour l'ensemble des différents niveaux du collège, que ce soit la fin du cycle 3 pour la classe de sixième ou le cycle 4, l'enseignement de l'histoire est organisé en repères annuels de programmation, structuré en thèmes, eux-mêmes subdivisés en sous-thèmes. Néanmoins la chronologie, qui aide à mettre en ordre le savoir historique par sa temporalité, n'est pas mise de côté par l'organisation thématique du programme. Au contraire, les textes officiels rappellent son importance, notamment au cycle 4.

*« le cycle 4 propose une approche du récit historique qui permet aux élèves d'enrichir et de préciser leur connaissance du passé au fil d'une progression chronologique et thématique. Ils pourront ainsi raisonner, à l'aide de ces repères, ce qui donne aux grandes périodes de l'histoire de l'humanité leurs caractéristiques ».*

En outre, il s'agit d'un récit thématique dont le fil rouge est la chronologie, préférable au chronologique, ce dernier s'entendant comme une organisation de la pensée par la chronologie. Le savoir historique est construit par d'incessants allers-retours dans le passé et présent, et pour cette raison, la chronologie doit être un outil qui aiderait les élèves à se repérer. Néanmoins elle peut aussi

constituer un objet de savoir, dans le sens où elle propose un rapport au temps, une relation entre différents événements. De cette manière, les enseignants sont invités à prendre en compte le temps long, au sein duquel l'humanité se déploie, rythmé par les interactions entre les sociétés. Le premier thème étudié en classe de sixième, par son intitulé, « La longue histoire de l'humanité et des migrations », s'inscrit dans cette conception dans la mesure où il « met l'accent sur la « longue » durée d'une période qui s'étend, si l'histoire de l'humanité commence avec l'apparition du genre homo, d'il y a 2,8 millions d'années (d'après une découverte éthiopienne de janvier 2013) à 3300-3000 avant notre ère (dates d'apparition de l'écriture en Mésopotamie et en Égypte) »<sup>45</sup>. Par ailleurs, les thèmes suivants abordés dans ce même niveau abordent l'Antiquité à la fois dans sa dimension culturelle dont nos sociétés portent l'héritage, mais aussi au travers des relations qui ont pu exister entre les différentes sociétés. Le thème 3, « L'Empire romain dans le monde antique » donne l'occasion aux élèves d'élargir leur conception de l'Antiquité, souvent limitée à l'espace gréco-romain et permet de les initier à la géohistoire, c'est-à-dire l'étude de la construction d'un espace dans le temps. Par cette démarche, on donne du rythme au temps et du mouvement à la période, souvent représentée au sein d'une frise chronologique. Visualiser une période, sous forme de bloc au sein d'une frise qui le plus souvent est linéaire, a pour risque donner l'impression d'un temps figé alors que le temps long suppose d'analyser les interactions, les rythmes, autrement dit l'ensemble des ramifications temporelles. Le temps long est l'inverse d'une temporalité qui s'étale et dont l'étendue serait le prolongement. Le dialogue entre espace et temps, engagé par une démarche de type géohistorique, contribue à inscrire du temps dans de l'espace. Saisir le temps qui passe, c'est comprendre comment il est vécu, perçu et pensé, autrement dit construit. Et pour dialoguer avec ces dimensions temporelles inscrites dans un cadre spatial, il faut en maîtriser la grammaire, que constituent les repères. Avoir des repères temporels, c'est s'assurer de la possibilité d'ordonner les faits les uns par rapport aux autres, mais aussi se projeter dans une époque, lui donner du sens. Par ailleurs, les périodes, longuement évoquées, ne constituent pas les seuls repères temporels qu'un professeur d'histoire-géographie et d'EMC peut enseigner à ses élèves. Les dates sont des éléments de connaissances qui participent à se repérer dans le passé mais aussi dans son propre présent. En reliant son présent avec une date appartenant au passé, les élèves ont la possibilité, en quelque sorte, de se projeter dans une brèche, une coupure de l'histoire, grâce à laquelle ils pourront donner du sens au passé résonnant dans leur présent. Cette aptitude à se repérer dans le temps, corolaire à un développement des capacités cognitives, sera discutée plus tard. Pour en revenir aux périodes, constitutives de notre conception de l'histoire et par la même occasion du temps, elles organisent

---

<sup>45</sup> Fiche Eduscol, éditée par la DGESCO. Disponible en ligne <https://eduscol.education.fr/260/histoire-et-geographie-cycle-3>

aussi la progression des repères annuels de programmation en histoire-géographie. Les élèves de 6<sup>ème</sup> étudient la préhistoire et l'Antiquité, les élèves de Cinquième redécouvrent le Moyen Âge pour, en fin d'année, découvrir les Temps Modernes. La classe de Quatrième s'inscrit dans la continuité tout en amenant les élèves dans l'histoire contemporaine, que la classe de Troisième parachève jusqu'à nos jours. Pour évoquer la classe de Cinquième, j'ai volontairement employé le terme de « redécouvrir » pour décrire la déconstruction de certains clichés et préjugés véhiculés dans un imaginaire commun à propos du Moyen Âge. Que ce soit par l'étude de l'affirmation de deux entités politiques que sont l'Empire byzantin et l'Empire carolingien, par la construction d'un rapport de domination territoriale et sociale que revêt la féodalité, l'essor des villes ou l'affirmation du pouvoir royal dans le Royaume de France, il s'agit bien de mettre en évidence les dynamiques et évolutions au travers des interactions entre les hommes. Le programme rappelle que s'il y a bien eu une prépondérance de la religion puis du politique au Moyen Âge, elle ne s'est pas pour autant construite du jour au lendemain et ne fige pas la société médiévale.

*« la classe de 5e couvre une vaste période, du Moyen Âge à la Renaissance. Elle permet de présenter aux élèves des sociétés marquées par la religion, au sein desquelles s'imposent de nouvelles manières de penser, de voir et de parcourir le monde et de concevoir l'exercice et l'organisation du pouvoir séculier ».*

Dans les prescriptions, sont évoquées de « nouvelles manières de penser, de voir et de parcourir le monde », ce qui témoigne du dynamisme opérant dans la société médiévale. Ces évolutions s'inscrivent dans une période temporelle assez vaste, ce que rendent compte les thèmes du programme. Le premier, « *Chrétientés et islam, des mondes en contact* », a pour bornes chronologiques le VI<sup>ème</sup> et XIII<sup>ème</sup> siècles et le second, « *Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal* », s'articule autour des XI<sup>ème</sup> et XV<sup>ème</sup> siècles. Pour autant, il ne faudrait pas, même si le temps long est clairement l'angle de vue par lequel sont étudiés ces thèmes, faire en sorte que l'enseignement de ces thématiques donne l'impression d'une succession de faits sans rythme, sans dynamisme. Les propositions formulées par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et mises à disposition dans les fiches Eduscol, dont un extrait est mis à disposition en annexe 3, affirment la volonté, pour le second thème de la classe de Cinquième, de faire comprendre aux élèves ce que signifie la notion d'émergence et avec quelles dynamiques elle se consume.

*« Les limites chronologiques qui couvrent cinq siècles ainsi que les termes employés (« formation », « émergence », « affirmation ») inscrivent clairement l'étude dans une dynamique qu'il convient de faire comprendre aux élèves. Petit à petit, avec la ville et l'État, émergent les cadres de la société moderne ».<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> Fiche Eduscol du deuxième thème d'histoire en classe de Cinquième, page 1, mars 2016.



Par ailleurs, la problématique « *comment les cadres de la société moderne émergent-ils progressivement dans une société dominée par la féodalité ?* » met en tension la progression à travers laquelle se forme la société médiévale, dont l'enseignement se fait avec progressivité pour s'assurer de l'acquisition et compréhension du contexte et des connaissances historiques par les élèves. La volonté de mettre en évidence le dynamisme doit être défendue parce qu'elle aide à s'émanciper des préjugés, à faire preuve de nuance dans le récit historique et parce que le dynamisme est constitutif du contexte, mais il doit être abordé simplement. Le public auquel sont destinés ces programmes sont de jeunes adolescents qui ont besoin de clarté et de simplicité. Ils ont besoin d'un socle de connaissances sur lequel ils s'appuieront pour construire leur esprit critique, ce dernier leur permettant de saisir les nuances à l'œuvre dans les récits historiques. Faire preuve de nuance, d'exigence historique tout en restant simple et pédagogique est une tâche difficile, autant par la recherche d'un équilibre dans la transmission des connaissances et par l'attitude professionnelle d'être clair et simple sans perdre l'exigence de la démarche historique qui nécessite de la nuance. Les débats autour de la rupture entre le Moyen Âge et la Renaissance illustrent le propos, d'autant plus que c'est un moment étudié en classe de Cinquième. Jacques Le Goff, dans son ouvrage *Faut-il découper l'histoire en tranches ?* ne déconstruit pas totalement la rupture établie entre le Moyen Âge et la Renaissance. Dans un premier temps il explique que les auteurs antiques, même s'ils sont abondamment évoqués et diffusés pendant la Renaissance, étaient aussi étudiés et lus pendant le Moyen Âge, notamment au sein des universités. Pour autant, l'historien cite les travaux d'Eugenio Garin, ce dernier estimant que l'historiographie avait réévalué le Moyen Âge et dévalué la Renaissance, moment pendant lequel il y eut tout de même un renouvellement de la pensée, des modes de diffusion des savoirs. Avec des élèves de Cinquième, je pense qu'il est nécessaire de comprendre en quoi la Renaissance peut être considérée un moment de rupture, l'érigent dès lors en période historique, mais aussi de rappeler qu'elle est la continuité d'une dynamique qui a porté la société médiévale à adopter de nouvelles pratiques et façons de penser, l'amenant à la Renaissance. Les programmes permettent de le faire par leur organisation chrono-thématique. Dans le thème précédent l'évocation de la Renaissance, sont étudiés les dynamiques urbaines au Moyen Âge, parmi lesquelles le développement des universités. Les élèves auront dès lors conscience qu'au Moyen Âge existait déjà un goût du livre, accentué et érigé comme mode de vie pendant la Renaissance.

### ***3) L'époque contemporaine au collège : jusqu'à nos jours ou de nos jours ?***

Progressivement, les élèves sont amenés, à partir de la classe de Quatrième, à découvrir l'époque contemporaine. Après avoir prolongé l'étude de la mise en place de la première mondialisation à travers les négoce internationaux du XVII et XVIIIème siècles, dont les logiques

mercantiles et l'aspect inhumain de la traite négrière sont parfois dénoncés dans l'Europe des Lumières, il leur est proposé de découvrir les mutations qu'ont engendré la Révolution française et l'Empire sur le vieux continent. Par le prisme des évolutions inhérentes à cette période, il est possible de comprendre en quoi cette dernière fait rupture et débute l'époque contemporaine. La césure que représente la Révolution n'a pas été uniquement taillée par un regard ultérieur qui la considérerait comme l'explication de son époque, au contraire, elle fut aussi pensée par ses contemporains, en témoigne l'expression « Ancien Régime ». Mirabeau, en employant ces mots pour désigner la monarchie absolue, faisait de la Révolution française une naissance voire une régénérescence de la nation. Ce renouveau s'est accompagné, lors de la mise en place de la République en 1792, par une volonté de rompre, autant politiquement que symboliquement, avec l'Ancien Régime, c'est-à-dire l'organisation politique et sociale d'avant 1789. Le calendrier républicain témoigne de cette ambition puisqu'il instaure une chronologie nouvelle, émancipée du temps religieux eschatologique et qui souhaite faire, selon l'historienne Mathilde Larrère, « de l'abolition de la royauté une nouvelle cassure »<sup>47</sup>, marquée sur les documents par la mention « an I de la République ». Ce calendrier, fixé par la Convention le 24 novembre 1793, marque le commencement d'une nouvelle ère, républicaine, « qui succède donc à l'ère « vulgaire » »<sup>48</sup>. Cette nouvelle organisation du temps implique de fait un de nouvelles temporalités, influencées par la césure que constitue la République, cette dernière étant présentée comme le commencement, un nouveau départ. Cet autre rapport au temps pouvait aussi se construire par les noms des mois qui composaient le calendrier dans la mesure où ils faisaient référence aux saisons, au rythme de la nature. Évoquer le calendrier républicain avec des élèves permettrait de rendre plus concrète la Révolution française, notamment au travers des évolutions qu'elle a provoquées. Néanmoins, même si le sous-thème sur la Révolution française et l'Empire est une clé de voûte dans la formation de futurs citoyens, par la profusion des symboles politiques et l'établissement d'un cadre législatif dont nous héritons, il ne demeure pas le seul à être porteur de ruptures et continuités. Une autre révolution, cette fois-ci industrielle, invite à s'interroger sur le sens à donner aux multiples évolutions considérées comme un moment de rupture par rapport au passé. L'enseignement de la Révolution industrielle sera convoqué ultérieurement, lors de la présentation d'une des expériences réalisées pour ce mémoire à visée professionnelle. En classe de Quatrième, toujours, sont étudiées les conquêtes et sociétés coloniales afin de mettre en évidence la façon dont l'Europe a dominé le monde. Parce qu'il traite de questions qui sont aujourd'hui socialement vives, cet objet d'étude est l'occasion d'éclaircir de nombreuses questions que les élèves peuvent rencontrer et qui font l'actualité. Ce passé colonial fait écho dans notre présent et pour cette raison il est nécessaire de définir un cadre temporel dans lequel on puisse mettre en ordre les événements, c'est-

---

<sup>47</sup> LARRÈRE Mathilde, « Le calendrier républicain », *La Documentation photographique*, p.54, n°8130, 2019,

<sup>48</sup> Ibid

à-dire pour chaque événement lui attribuer la temporalité qui lui est propre, lui rendre son contexte. Il s'agit de définir, limiter et de couper le temps pour s'assurer de prendre de la distance par rapport au présent, pour mieux saisir le passé dans sa propre dimension temporelle sans pour autant s'interdire de revenir par la suite dans le présent pour apporter des réponses aux questions posées par la société. Ainsi, en classe, un croisement entre histoire et enseignement moral et civique est possible autour des questions de mémoires, permettant dès lors de faire une histoire du temps présent en l'inscrivant dans une temporalité plus longue. La classe de Quatrième est une porte d'entrée dans l'époque contemporaine mais ce n'est qu'à partir de la Troisième qu'elle constitue le cœur des apprentissages en histoire-géographie. Le programme de ce niveau débute par l'étude de la Première Guerre mondiale et des régimes totalitaires, pour en venir à la Seconde Guerre mondiale et ainsi évoquer les différentes étapes de reconstruction des démocraties et sociétés et ce jusqu'à nos jours. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale définissant les programmes du cycle 4 insiste sur le fait que la *« classe de 3e donne aux élèves les clefs de compréhension du monde contemporain. Elle permet de montrer l'ampleur des crises que les sociétés françaises, européennes et mondiales ont traversées, mais aussi les mutations sociales et politiques que cela a pu engendrer »*.<sup>49</sup> Les repères annuels de programmation permettent aux élèves de se repérer eux-mêmes dans leur temps et de donner une signification à ce passé qui hypertrophie leur présent, à l'image des commémorations des Guerres mondiales ou des journées anniversaires célébrant, par exemple, la naissance de ce qu'est aujourd'hui l'Union Européenne. La formulation des thèmes ou chapitres explicite la volonté et la nécessité de se servir de ces connaissances historiques pour donner sens au présent. Ainsi le deuxième thème, intitulé « Le monde depuis 1945 », en s'échappant de la formulation « jusqu'à nos jours », évite de faire du présent une limite mais au contraire, il autorise à ce que le passé puisse se déployer dans le présent. L'inverse est vrai aussi, il est tout à fait possible, et ce serait intéressant de travailler de cette manière avec les élèves, de partir du temps présent pour remonter dans le passé, afin de mettre en évidence les raisons pour lesquelles le contemporain est tel qu'il est. Par ces allers et retours dans les différents champs temporels, on ne fait pas du passé l'éclaircisseur du présent mais au contraire, cette position aboutit à donner davantage d'espace au présent en évitant l'hypertrophie du passé au sein du contemporain. Même si la proximité avec les champs temporels est plus forte lorsqu'une personne se projette dans le passé, il n'en efface pas moins la distance qui est nécessaire à la définition des périodes et événements. Il ne s'agit pas de tout mélanger et d'apporter de la confusion chez les élèves qui ont besoin de simplicité et de repères, mais plutôt de s'autoriser à regarder le passé tel que nous le percevons aujourd'hui pour à la fois détricoter les préjugés et les idées préconçues. Cette histoire problème vise à conférer du sens en questionnant les différentes temporalités et par cette occasion, a

---

<sup>49</sup> BOEN n°11 du 26 novembre 2015, modifié par le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

recours aux régimes d'historicité puisqu'il s'agit, pour certains des chapitres abordés en classe, de mettre en évidence les évolutions du monde contemporain. Or, pour saisir ces évolutions, ces changements qui par ailleurs peuvent constituer des ruptures ou des continuités, il est essentiel de partir du monde tel qu'il est aujourd'hui et tel qu'il est vécu par les élèves. Évoquer un sujet avec des générations différentes n'aboutit pas à la même réflexion et par conséquent, les repères seront tout autres. Les modifications au programme du cycle 4 de 2015 apportées par le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, proposent pour le deuxième d'histoire en Troisième, évoqué plus haut, de prendre pour exemple une « *une grande conférence mondiale pour le climat ou d'un sommet mondial pour le développement durable* », ce qui « *permet d'illustrer le niveau global de l'action politique, les avancées et les difficultés d'une coopération internationale et le rôle des différents acteurs impliqués* ». Le BOEN du 30 juillet ajoute au programme les préoccupations environnementales qui animent le temps présent et caractérisent aujourd'hui le rapport au temps des sociétés humaines. Jérôme Baschet écrit dans son ouvrage que ces préoccupations, souvent drapées de catastrophisme, accentuent le temps présent dans la mesure où elles referment les sociétés sur leur propre époque et empêchent de dégager un horizon d'attente, ce dernier pouvant décontracter l'hypertrophie du présent par le passé. Le programme de classe de Troisième a donc l'ambition de prendre en considération ce qui caractérise l'époque contemporaine, mais peut-il échapper à construire un discours cynique sur l'avenir ? L'une des solutions pour éviter cet écueil demeure peut-être dans l'inscription de temps dans l'espace, à la manière d'une géographie prospective pour encadrer l'enjeu environnemental de dimensions temporelle, spatiale et citoyenne. En imaginant le monde de demain, les élèves ont l'occasion de faire entendre leurs représentations tout en mobilisant leurs connaissances du monde d'hier et les enjeux du monde d'aujourd'hui afin de construire un monde meilleur. Le niveau de Troisième engage donc les élèves dans une réflexion sur l'époque contemporaine ainsi que sur le temps présent dans la mesure où les prescriptions interrogent le monde de demain au travers des enjeux actuels.

## **B) Enseigner l'histoire au lycée : introduire les élèves à la construction du temps historique.**

### ***1) L'histoire du temps.***

Si ce mémoire à visée professionnelle s'articule autour de recherches menées avec des classes de cycle 4, il est tout de même intéressant et pertinent d'évoquer les programmes de lycée en tant que prolongement de la réflexion sur le temps historique. Les programmes, définis par arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, font de l'histoire et de la géographie « deux

*disciplines pour comprendre et agir* »<sup>50</sup> dans le monde, après l’avoir étudié et avoir pris de la distance avec le passé. L’histoire et la géographie posent une réflexion sur le monde dans l’ensemble de ses champs temporels et spatiaux afin de mieux « *discerner l’évolution des sociétés, des cultures, des politiques, les différentes phases de leur histoire ainsi que les actions des décisions des acteurs* ». En outre, l’enseignement de l’histoire au lycée a pour finalité

*« la construction d’une réflexion sur le temps : outre l’acquisition de grands repères, l’élève doit comprendre ce qu’est un événement, une permanence, une continuité, une rupture, une mutation, une évolution pour saisir la manière dont des sociétés se transforment dans le temps »*<sup>51</sup>.

Contrairement au collège où l’un des objectifs des enseignements est de fournir aux élèves des éléments de méthodes et de connaissances pour les aider à construire leurs repères temporels qui constitueraient la grammaire d’un langage commun permettant de communiquer un récit historique partagé, l’enseignement de l’histoire au lycée vise à initier les élèves à la démarche historique dont une des composantes est la construction du temps et son découpage. Dès leur entrée en Seconde Générale, les élèves sont amenés à réfléchir sur la périodisation et la construction du temps historique dans un chapitre introductif. Une porte d’entrée dans la démarche historique qui se complexifie par rapport au collège. Si l’analyse et le commentaire de document sont approfondis, il s’agit désormais de faire émerger une conscience du temps et plutôt que de conférer un sens à l’histoire, comprendre le sens donné aux dates déterminées comme charnières pour pouvoir, par la suite, les discuter et ainsi remettre en cause les ruptures dessinées par les périodes.

*« On montre que le choix de ces dates qui servent de marqueurs ne va pas de soi : ainsi, on retient 1453 ou 1492 pour les débuts de l’époque moderne, selon ce qu’on souhaite mettre en exergue. Il convient aussi de présenter les formes de périodisation (exemples : dynasties, ères, époques, âges, siècles...). Le but n’est pas de réaliser un inventaire mais d’introduire l’idée que le temps a lui-même une histoire et que cette histoire a été soumise à des évolutions, dans le temps et dans l’espace »*<sup>52</sup>.

Les indications que donne le programme orientent l’enseignement de l’histoire vers un apprentissage dont l’élève serait l’acteur, développant une conscience et métacognition lui permettant d’user d’esprit critique sur ce qui semble établi, accepté par le plus grand nombre. Lors de ce chapitre introductif, ne serait-il pas utile, pour élargir le point de vue des élèves, d’évoquer les chrononymes à la fois français, ceux qui nous font sens, mais aussi ceux d’autres sociétés, comme le Japon<sup>53</sup> ou encore l’Italie dont la période du *Risorgimento*<sup>54</sup> vient diversifier l’appréhension du XIX<sup>e</sup> siècle,

---

<sup>50</sup> Programmes de Seconde générale et technologique, de première générale et technologique, définis par arrêté du 17-1-2019, publié au Bulletin Officiel de l’Éducation Nationale n°1 du 22 janvier 2022.

<sup>51</sup> Ibid, page 5

<sup>52</sup> Ibid, page 6

<sup>53</sup> LAVELLE Pierre, « Chrononymes japonais », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 87 | 2008, mis en ligne le 21 juillet 2010

<sup>54</sup> BRICE Catherine, « De quoi le *Risorgimento* est-il (vraiment) le nom ? », *Revue d’histoire du XIX<sup>e</sup> siècle*, 52 | 2016, 65-79.

souvent lu, et ce à forte raison, au travers de l'industrialisation. Certes les élèves ont besoin de simplicité et il est nécessaire pour eux d'attribuer une période à un imaginaire, mais que serait un imaginaire s'il ne dépendait que de l'imagination ? L'imaginaire se foisonne de représentants et non d'hallucinations, il n'est pas un pot dans lequel tout ce qui s'y apparente est jeté. Dessiner un imaginaire, c'est construire une image donnant à voir l'air du temps de l'époque concernée mais aussi l'air à travers lequel les générations regardent le passé.

## **2) *Le temps long comme cadre temporel, l'exemple de la Méditerranée.***

Après l'introduction sur la périodisation, c'est la Méditerranée qui se retrouve être l'objet d'étude et l'intitulé du premier thème, « *Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge* » explicite la vocation d'analyser cet espace sur différentes temporalités et ainsi construire avec les élèves une démarche géohistorique. Une fois encore, la géohistoire, en tant qu'étude de la construction d'un espace dans le temps, permet de conjuguer des temporalités multiples dans la mesure où la méthode requiert d'inscrire du temps dans l'espace. Par ailleurs, les prescriptions fournies par Eduscol, en mettant « *en évidence le rôle fondateur de ces espaces* »<sup>55</sup>, font des périodes que sont l'Antiquité et du Moyen Âge des régions du monde qui ont contribué à façonner l'espace méditerranéen. De ces régions, ou époques, il en reste des traces, désignées sous le terme d'« *empreintes* » dans les prescriptions, longuement évoquées dans le premier chapitre de ce travail. Analyser l'Antiquité et le Moyen Âge, c'est se faire, en quelque sorte, archéologue du temps pour décomposer ce présent palimpseste et ainsi définir l'héritage, dans ce cas antique ou médiéval, qui reste sensible dans le temps présent et d'autant plus dans le présentisme.

## **3) *L'histoire contemporaine au lycée : saisir les mutations des sociétés pour établir les rythmes temporels à l'œuvre.***

À partir de la classe de Première Générale, l'époque contemporaine est abordée sous l'angle des « *Nations, empires, nationalités (de 1789 aux lendemains de la Première Guerre mondiale)* ». Il s'agit d'évoquer les évolutions engendrées par la Révolution française mais aussi la progressive démocratisation de la France, à partir de l'étude de la « *difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire* » ainsi qu'au travers de la Troisième République dans ses mutations et crises politiques. L'idée qui sous-tend le programme de Première, c'est la démocratisation de la vie politique et sociale, processus qu'il est, par sa complexité et le temps long

---

<sup>55</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, fiche Eduscol du thème 1 de Première générale, « Nations, empires, nationalités (de 1789 aux lendemains de la Première Guerre mondiale) », page 2, publiée en septembre 2019, disponible sur <https://eduscol.education.fr/>

dans lequel elle s'exerce, nécessaire d'aborder par différents rythmes. Ceux rapides qui caractérisent les crises politiques, sociales et économiques, et les rythmes plus lents au sein desquels les processus se mettent à l'œuvre et enclenchent des réactions, mutations dans les différentes sphères de la société. Ainsi, observer la fascination et répulsion du peuple français envers le pouvoir politique au XIX<sup>ème</sup> siècle fournit des clés de compréhension du cadre politique et institutionnel français actuel. Faire usage des régimes d'historicité, ce n'est pas mélanger le passé et le présent mais plutôt regarder, soit du passé ou du présent une autre dimension temporelle non pas pour l'éclairer mais la comprendre et replacer l'époque en question dans une histoire plus longue. Dans ce cadre, connaître les grandes lignes de la vie politique, économique et sociale de la France au XIX<sup>ème</sup> siècle ouvre le champ des possibles, dessine des bifurcations empruntables par les sociétés pour s'engager vers de probables horizons des possibles. La réflexion sur le passé politique dont nous héritons s'intègre dans le cadre intellectuel des régimes d'historicité dans la mesure où ils interrogent les traces mémorielles et institutionnels du système politique en vigueur tout en permettant de s'en émanciper en les réintégrant dans leur propre champ temporel. La proximité établie par l'historicité rend les sociétés capables de réintroduire de la distance avec les événements consumés et par conséquent, diminuent l'hypertrophie du passé sur le présent, caractéristique principale du présentisme. Même si la proximité concourt à établir un imaginaire, il est pourtant sain intellectuellement et scientifiquement de délimiter une distance corollaire au respect de la méthodologie de la démarche historique. En outre, en classe de Terminale, le programme d'histoire, défini par arrêté du 19-7-2019 publié au BO spécial n°8 du 25 juillet 2019, interroge « *les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours* ». Il vise notamment à montrer que depuis « *les années 1990, conflits et coopérations se développent et s'entrecroisent aux échelles mondiale, européenne et nationale, posant dans de nouveaux domaines la question récurrente des tensions entre intérêts particuliers et intérêt général* »<sup>56</sup>. Les enseignements comprennent une dimension géopolitique afin d'éclairer les relations diplomatiques, sociales et économiques entre acteurs, et plus particulièrement dans le quatrième thème (dont l'intégralité du contenu est disponible en annexe 4) sur « *Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits* », ce qui relève bien du temps présent, points de passage et d'ouverture à l'appui : les attentats du 11 septembre 2001, la construction du tunnel sous la Manche ou encore les évolutions juridiques et sociales de la République française au travers des combats sur l'égalité ou les transformations institutionnelles visant à approfondir la décentralisation des pouvoirs. Ce sont des « moments en cours », qui nécessitent, pour les appréhender dans toute leur complexité, de s'en distancier en se rapprochant du passé. En cela, les régimes d'historicité sont utiles, voire essentiels à l'étude de ce temps présent.

---

<sup>56</sup> Programme d'histoire-géographie de Terminale générale, défini par arrêté du 19-7-2019, publié au Bulletin Officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019, page 5, disponible sur <https://eduscol.education.fr>

**C) Intégrer les élèves dans une co-construction de leurs repères temporels : du temps pensé au temps vécu, l'historicité comme moteur de l'acquisition de compétences sociocognitives.**

***1) Se repérer dans le temps, une compétence à acquérir pour se retrouver parmi les temporalités.***

L'audace des régimes d'historicité, qui est de rendre accessible les multiples temporalités au sein desquelles se sont déployés les événements est en train de renouveler l'historiographie dans la mesure où les périodes semblent s'étendre de plus en plus jusqu'au temps présent et les traces se font plus bruyantes parce qu'elles résonnent avec le contemporain, mais aussi parce que les espaces mémoriels s'élargissent, interrogeant dès lors nos représentations du passé. En témoigne, au printemps et à l'été 2020, le déboulonnage de statues pour dénoncer la glorification de l'expansion coloniale européenne au détriment des populations qui ont subi les conquêtes et l'établissement d'autorités régies par la métropole, faisant fi des particularités et cultures des populations autochtones. Un boulon sert à serrer, à faire tenir et dans ce cas de figure, déboulonner une statue revient à desserrer l'espace mémoriel, à autoriser de nouvelles entrées comme des sorties, à permettre le renouvellement du regard pour apprendre autrement. Surtout, ce phénomène est révélateur d'un changement de génération qui s'interroge sur le passé d'une autre manière que celles qui l'ont précédé. Par cette remise en question des choix de ses ancêtres, la génération contribue à courber le temps, à infléchir la représentation de l'histoire non pas pour lui donner un autre sens mais pour lui conférer davantage de sens, de nuance voir de complexité. Toutefois, cette redéfinition des paradigmes que porte la jeunesse ne peut aboutir sans repères qui constituent de véritables marqueurs à partir desquels elle peut penser et observer les différents champs temporels. Pour cette raison les repères temporels sont essentiels parce qu'ils constituent la grammaire d'un récit, d'un discours et que sans eux, personne ne s'y retrouverait dans l'immensité de la connaissance historique. C'est pourquoi la société, par le biais de la cellule familiale ou de l'école, transmet aux enfants des repères temporels qui leur permettent de découper le temps. D'abord, c'est à grande échelle, celle de la vie quotidienne, de la journée ou encore de la semaine pour que l'enfant puisse se positionner, situer les faits les uns par rapport aux autres. Puis, progressivement, les enfants, devenus adolescents, développant une autre conception du temps, qui n'est pas nécessairement celle du temps vécu mais plutôt du temps pensé et apprennent à décrire un temps plus lointain, des époques plus longues. Pour répondre à ce besoin, les enseignements dispensés au cycle 3 et 4 mobilisent les repères temporels pour faire travailler les



élèves sur « *la contextualisation et les changements d'échelle temporelles* »<sup>57</sup>. De cette manière, ils contribuent à approfondir leur maîtrise de certaines compétences, dont « *se repérer dans le temps* » est la principale concernée dans cette réflexion. Cette compétence, encadrée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015<sup>58</sup>, est utile à l'élève parce qu'elle l'aide à se repérer et se retrouver au sein d'un environnement temporel en constante évolution. Par ailleurs, l'une des opérations inhérentes au repérage historique est de situer un repère par rapport à un autre, ce qui participe à son développement intellectuel. En effet, se repérer ne se limite pas à placer une date sur une frise chronologique mais cette action vise à donner du sens aux dates, à proposer une réflexion sur ces derniers, notamment pourquoi, justement, elles font date. Ces dernières sont des portes d'entrées dans des périodes ou moments dont les processus s'exercent sur un rythme plus ou moins loin. De ce fait, en travaillant cette compétence, l'enseignant d'histoire-géographie et d'EMC participe à ce que les élèves appréhendent la durée. Par l'acquisition de la capacité à pouvoir évaluer les rythmes temporels, les élèves développent une conscience du temps, préalable à une réflexion sur celui-ci.

## ***2) Le développement sociocognitif des élèves par la maîtrise des notions temporelles.***

Construire et manipuler des repères historiques exige de maîtriser certaines notions temporelles, normalement acquises au cycle 3 et approfondies au cycle 4. Pour autant, l'école ne demeure pas le seul espace où l'enfant acquiert des connaissances temporelles, au contraire c'est par son interaction avec son environnement qu'il sera, par la suite, capable de planifier son action dans le temps et d'autant plus dans un monde régi par un temps universel. Il semble donc que maîtriser le temps, c'est d'abord intégrer l'environnement social ainsi que les règles qui l'organisent. Valérie Tartas, professeure de psychologie de développement à l'Université Toulouse-Le Mirail, s'intéresse à l'appropriation des notions temporelles chez les enfants et ce jusque l'adolescence, recherches qu'elle synthétise dans un article intitulé « *Le développement de notions temporelles par l'enfant* »<sup>59</sup>. Elle y démontre que la construction de repères historiques se superpose au temps du développement des capacités cognitives ou autrement dit, des apprentissages. Plus un enfant se trouve en interaction avec le monde qui l'entoure, plus rapide sera son appréhension des dimensions temporelles. Valérie

---

<sup>57</sup> « *Se repérer dans le temps : construire des repères historiques* », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*, fiche ressource éditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, page 2, disponible sur <https://eduscol.education.fr>

<sup>58</sup> Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture actuellement en vigueur aux cycles 3 et 4 a été défini par le décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Journal Officiel du 2-4-2015 et au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°17 du 23-4-2015. Le domaine 5, relatif aux « *représentations du monde et l'activité humaine* », auquel se rattache la compétence « *se repérer dans le temps* » doit mener les élèves à comprendre « *également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter* » (extrait du BOEN n°17 du 23-4-2015, page 8)

<sup>59</sup> TARTAS Valérie, « *Le développement de notions temporelles par l'enfant* », *Développements*, 2010/1 (n°4), p.17-26

Tartas distingue trois grandes étapes dans le développement des notions de temps pendant l'enfance, parmi lesquelles les premiers rythmes, notamment ceux des nuits d'un nouveau-né ou encore de ses suctions, auxquelles, peu de temps après sa naissance, il impose son propre rythme. En outre, le rythme constitue la base temporelle élémentaire qui permet à un enfant d'agir. Les premières années, le temps n'est pas une abstraction intellectuelle mais il est, au contraire, expérience du temps où l'affection joue un rôle majeur.

*« la découverte de la permanence de l'objet joue un rôle fondamental : elle permet la permanence de soi selon Malrieu, indispensable à la construction du présent »<sup>60</sup>.*

Les sentiments que peut ressentir un enfant évite l'évanescence de l'instant en le faisant durer, voire le subsume en un présent. C'est cette affection, cette trace laissée dans la mémoire qui fait de l'instant un présent. De cette manière, en agissant dans le temps, l'enfant se déploie dans le temps et développe une certaine conscience de soi par la conscience du temps. Le sujet ne peut se dissoudre du champ temporel et lorsqu'un être humain vieillit, sa relation avec le temps se complexifie de sorte que ce n'est plus tant sa mémoire qui s'érige en gardienne de sa vie, de son histoire mais c'est plutôt le passé qui devient sa mémoire. En ce qui concerne l'enfant, cette conscience de soi n'aboutit pleinement qu'à partir du moment où il est capable d'exprimer cette expérience temporelle, autrement dit de la mettre en ordre. Dire, par l'agencement des mots et des phrases, c'est déjà mettre en ordre le temps, situer les faits les uns par rapport aux autres.

*« La mise en ordre temporel se construit chez l'enfant au fur et à mesure que sa capacité de représentation s'élabore ».<sup>61</sup>*

Se repérer dans le temps n'est pas une compétence qui vaut pour elle-même et qui se construit seule, au contraire, elle requiert une stimulation intellectuelle et affective plus vaste. Pour que l'enfant se représente un phénomène, il est nécessaire qu'il détienne les mots, les concepts pour le penser et en cela, l'apprentissage des repères historiques ne peut se soustraire au langage. Valérie Tartas explique que le langage permet de marquer le temps et par conséquent, d'adopter une posture réflexive sur ce dernier. Par ailleurs, le langage ou la qualité à pouvoir expliquer et raisonner contribue à renforcer l'acquisition de repères dans la mesure où l'élève serait capable d'expliquer de contextualiser, de replacer le repère dans un cadre plus large et ainsi articuler *« diverses temporalités, du temps court de l'événement au temps long des périodes historiques, et cette articulation – complexe – est au cœur des apprentissages. Ainsi, la compétence « se repérer » est indissociable de la compétence « raisonner »* »<sup>62</sup>. La mise en contexte d'un fait ou d'un repère suppose d'émettre des hypothèses, de

---

<sup>60</sup> Ibid, page 19.

<sup>61</sup> Ibid, page 20.

<sup>62</sup> « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*, fiche ressource éditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, page 2, disponible sur <https://eduscol.education.fr>

se poser des questions qui seront révélatrices des représentations qu'ont les élèves de la période ou du moment étudié. De la même manière, lors d'une analyse de document, l'élève doit être capable de repérer, dans le discours, c'est-à-dire dans le langage, des marqueurs temporels, « *des indicateurs (connecteurs chronologiques et logiques, valeurs des temps) qui contribuent à la construction de la compétence « se repérer dans le temps »* »<sup>63</sup>. Se repérer dans le temps, c'est d'abord se situer soi-même pour appréhender la distance qui sépare le présent du passé puis, lorsque l'être humain devient capable de produire une réflexion plus abstraite, c'est être capable de contextualiser, d'expliquer et même de proposer une réflexion sur les articulations entre les différents événements.

### **3) Les repères historiques, une grammaire d'un récit historique ?**

Disposer de repères permet de se retrouver, de s'orienter parmi un ensemble de connaissances historiques assez dense et de ce fait, de donner sens à cet ensemble. Ce dernier constitue la plupart du temps une culture commune, partagée par un groupe social. Ainsi, apprendre à se repérer, à placer des repères historiques les uns par rapport aux autres, ne consiste pas à situer des dates sur un axe linéaire dont la frise est l'exemple le plus répandu, mais vise à comprendre les choix qui ont motivé les groupes sociaux à retenir tel moment, telle date ou telle période et à les ériger en repères, leur permettant de reconstituer les traces du passé dans leur présent et d'envisager l'avenir. La fiche ressource éducol précédemment citée, s'appuie aux travaux de François Dosse, ce dernier estimant que « *l'essentiel de l'événement se situe dans sa trace, « dans les multiples échos de son après-coup »* »<sup>64</sup>. Le repère constituerait donc un artefact de la trace, relevant d'un savoir-faire dont la compétence « se repérer » a l'ambition de transmettre. Le repère est certes une connaissance parce qu'il relève, le plus souvent, de dates ou d'événements précis, mais il est aussi un outil permettant d'adopter une orientation à partir de laquelle la société peut observer le passé, le présent et le futur. Autrement dit, pour faire le lien entre les émulations historiographiques et les objectifs pédagogiques demandés au collège, les repères sont constitutifs des régimes d'historicité dans la mesure où ils articulent les temporalités. Selon les repères choisis, retenus, l'articulation ne sera pas la même et par conséquent, la courbure qu'impose une génération n'aura pas le même infléchissement qu'ont dessiné les interrogations des anciennes générations. La culture partagée évolue, à la fois au rythme des recherches historiographiques mais aussi par le changement de regard que la société porte sur son passé, présent et futur. De cette façon la narration de l'histoire ne revêt pas les mêmes rimes qu'auparavant et le son que produit chaque ligne est celui d'une génération qui tente de faire des temporalités les siennes. La Direction Générale de l'Enseignement scolaire rappelle que « *l'acquisition de repères contribue ainsi au sentiment d'appartenance à la société à travers le*

---

<sup>63</sup> Ibid, page 3.

<sup>64</sup> Ibid, page 2.

*partage de repères communs, car le repère est partie intégrante d'une construction narrative constitutive d'un récit* »<sup>65</sup>. Pour parfaire ce récit et contextualiser les repères, les élèves peuvent constituer ce qu'Henri Moniot désignait par l'expression « *imaginaire périodisateur* »<sup>66</sup>, c'est-à-dire un ensemble de représentations qui contribue ancrer des événements, des personnes, des mouvements intellectuels et autres dans un même période. Cette capacité à pouvoir imaginer, et non pas inventer, que différents phénomènes fassent période exige une certaine habileté intellectuelle, cette dernière contribuant à consolider une conscience du temps. Les imaginaires périodisateurs ne figent, comme ils peuvent le laisser croire, les périodes et ne concourent pas à ce qu'elles soient « *toutes étiquetées et toutes emballées sous cellophane* »<sup>67</sup>, au contraire ils les animent et permettent de mieux saisir les continuités, ruptures ou évolutions. Pour faire face à la rigidité qui peut émaner de la périodisation, l'imaginaire semble être un outil pertinent et donnant à voir les entrelacements qui existent entre les différents événements. Yannick Mevel, dans un article intitulé « *L'imaginaire périodisateur : une compétence en construction ?* », publiée dans la revue *Atala Cultures et sciences humaines*<sup>68</sup>, revient sur ce concept d'imaginaire périodisateur en l'utilisant pour redéfinir la place du récit dans l'enseignement de l'histoire.

*« Chaque récit de vie se déploie dans une chronologie singulière : leur comparaison dégage des principes communs de périodisation »*<sup>69</sup>.

Donner de la place aux rythmes demande aux élèves non pas seulement de situer des repères, de les placer sur une frise, mais exige des élèves une réflexion permettant justement de donner du sens aux périodes. Qu'elle soit comparative, analytique, déductive ou autre, la réflexion participe au fléchissement du temps, à son appropriation par les élèves qui y projettent en son sein des imaginaires, rendant plus dynamique la périodisation. Initier les élèves à cette démarche a pour issue de les rendre acteurs de leurs apprentissages et de les faire réfléchir sur le temps, activité inhérente à la démarche historique. Si les repères constituent la grammaire d'un récit historique, il n'est pas demandé aux élèves de réciter, mais plutôt de raconter, et cela suppose une compréhension, qui ne peut aboutir que par le travail actif de l'élève.

---

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> MONIOT Henri, « L'imaginaire périodisateur », dans GIORDAN André, MARTINAND Jean-Louis et SOUCHON Christian (dir.), *Sciences, techniques et imaginaire. De la fiction à l'invention, de l'invention à la fiction*, Paris, université Paris 7, 1990

<sup>67</sup> SEGAL André, « Périodisation et didactique : le "moyen âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans DUMOULIN Olivier et VALÉRY Raphaël (dir.), *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, éditions de l'Ehess, histoire au présent, 1991, p. 105-114.

<sup>68</sup> Yannick Mevel, « L'imaginaire périodisateur : une compétence en construction ? », *Atala Cultures et sciences humaines*, n°17, 2014

<sup>69</sup> Ibid, p.317

## **II- Enseigner la révolution industrielle en classe de Quatrième : processus, innovations, ruptures et mutations socio-politiques.**

### **A) Une activité visant à introduire le chapitre par une contextualisation.**

#### ***1) Les objectifs principaux de la séance.***

L'ensemble des réflexions longuement exposées dans ce travail m'ont amené à concevoir diverses séances dont l'ambition était d'introduire de la nuance dans la construction des repères temporels. Plutôt que de simplement me contenter d'une frise linéaire et d'y placer dessus les dates qui devaient être connues des élèves, ce qui n'aurait pas eu d'intérêt pédagogique sinon de dresser une liste, je souhaitais faire réfléchir les élèves sur l'objet scolaire qu'est la frise chronologique. Apporter un regard critique sur ce qui est communément admis, vu ou accepté afin d'envisager autrement les évolutions en histoire. Pour encadrer la séance pendant laquelle j'envisageais de mettre en œuvre cette expérience didactique et pédagogique, j'ai choisi de travailler avec une classe de Quatrième sur le sous-thème traitant de la Révolution industrielle, intégré au deuxième thème d'histoire, intitulé « *L'Europe et la domination du monde au XIX<sup>ème</sup> siècle* ». S'agissant d'une séance introductive, les objectifs étaient multiples. À la fois il fallait convoquer chez les élèves des rappels de ce qui avait été vu dans le premier thème d'histoire, afin de mettre en évidence le lien avec le second thème qui allait être entamé, tout comme il fallait annoncer les éléments qui composent ce chapitre et tout l'intérêt qu'il y avait à étudier la Révolution industrielle.

#### ***2) La conception de la séance.***

En guise d'introduction, j'ai voulu construire, avec les élèves, une mise en contexte, c'est-à-dire dessiner les grandes lignes qui caractérisent l'écriture historiographique de la révolution industrielle et pouvoir ainsi poser quelques questions directrices et mettant en tension le sujet. Étant exigeant sur l'utilisation du vocabulaire, je souhaitais discuter avec les élèves des définitions de l'industrialisation et de la révolution industrielle. Si le sous-thème met l'accent sur la révolution industrielle, et implicitement sur la rupture avec le passé que cette expression apporte dans la construction du temps historique, il est primordial d'expliquer aux élèves que le processus qui aboutit aux mutations socio-économiques que connaissent la plupart des pays européens au XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est l'industrialisation. Alors que la révolution industrielle construit, pour reprendre l'expression d'Henri Moniot, un imaginaire périodisateur dans lequel l'équipement en industries de l'Europe se fait rapidement, impliquant une rupture brutale avec le passé, la réalité est toute autre et c'est bien la notion d'industrialisation qui reste le plus proche de la réalité. Il fallait donc que les élèves puissent

visualiser cette différence de sémantique et de rythme. Pour cette raison, j'ai choisi de construire une double frise chronologique qui donne à voir le processus qui s'effectue sur le temps long, et qui ne se déroule pas de la même manière et à la même vitesse selon les pays, ainsi que la succession de rythmes plus courts, venant dynamiser le processus industriel.

## **B) La frise chronologique comme support d'ancrage des repères temporels et de réflexion sur la construction du temps historique.**

### ***1) Construction du support : aspects pédagogiques et dimension épistémologique.***

Le support disponible en annexe 5 est celui sur lequel les élèves ont travaillé. Il leur a servi de support d'écriture pour pouvoir répondre aux questions qui leur étaient posées, mais aussi de réflexion. Par l'enchaînement des questions et la manipulation des repères historiques, il était possible d'interroger les notions de rupture et de continuité. Le choix d'une frise chronologique s'explique par le fait que la frise est un outil pédagogique qui permet l'apprentissage de l'histoire, des grands événements, de connaître les hommes et femmes les plus importants. Construite à partir des différentes périodes, elle présente une évolution du temps et « *elle montre le temps qui se déroule, en faisant correspondre le temps à la distance* »<sup>70</sup>. Alice Cardoso, dont j'emprunte les mots, propose, dans un de ses articles, de superposer plusieurs frises pour démontrer la polyrythmie qui peut être à l'œuvre, et ainsi éviter l'orientation trop linéaire voire téléologique de cet outil. A la frise linéaire, il faut préférer « *les frises superposées, permettant d'approcher l'intelligibilité des emboitements des temporalités* »<sup>71</sup> et stratifier les rythmes avec lesquels les processus historiques procèdent afin de faire voir la discordance des temps tout en entendant une certaine concordance. C'est exactement ce questionnement que je souhaitais transmettre aux élèves avec, d'un côté une frise simple mais surplombant l'ensemble de la chronologie et représentant le processus s'effectuant sur le temps long de l'industrialisation ; et d'un autre côté une frise plus large, scindée en deux pour distinguer la première de la seconde révolution industrielle. À l'intérieur de cette frise, les élèves devaient situer différentes innovations selon leur date de création les unes par rapport aux autres. En fin de séance, j'avais donc introduit le nouveau thème par la révolution industrielle, en avais expliqué les grandes caractéristiques à l'aide de représentations artistiques, toujours dans le souci de contribuer à ce que les élèves façonnent un imaginaire périodisateur, et ces derniers avaient pu, en guise d'introduction, mettre en contexte un ensemble de repères historiques dont il fallait expliciter les temporalités pour comprendre les enjeux.

---

<sup>70</sup> A. CARDOSO, « Des frises pour apprendre l'histoire ? », *Cahier pédagogiques*, n°471, 2009

<sup>71</sup> Ibid,

## ***2) Manipuler le temps pour en définir les ruptures et les continuités.***

Les élèves, en complétant la frise chronologique, construisaient dans le même temps la trace écrite qui leur servirait de leçon. Différentes notions étaient à faire passer, dont celle d'industrialisation. Pour que les élèves appréhendent de la meilleure façon possible ce phénomène, je leur ai posé des questions auxquelles ils devaient répondre à l'aide d'une carte, disponible en annexe 6, qui mettait en évidence les différents rythmes de ce processus en Europe. Les trois questions interrogeaient les grandes caractéristiques de l'industrialisation, à savoir le pays au sein duquel l'industrialisation s'est effectuée de manière rapide, c'est-à-dire la Grande-Bretagne (puis le Royaume-Uni à partir de 1801) ; les pays qui se sont industrialisés au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, à l'image de la France ; et ceux qui ne se sont pas industrialisés de manière à transformer leur économie, comme ce fut le cas pour l'Irlande ou l'Italie. L'idée de cette première frise surplombant le reste était d'intégrer une dimension spatiale à ce support presque exclusivement temporel, et ainsi démontrer que l'industrialisation ne transforme pas tous les pays européens de la même manière. La frise, je trouve, a pour inconvénient, à cause de sa linéarité, de dessiner une image trop lisse du temps, ce qui fausse la lecture du temps historique. La carte qui était proposée, par l'usage d'un dégradé de couleurs, montrait au contraire les nuances et les différents rythmes à l'œuvre. Savoir que certains pays n'ont pas vécu une industrialisation rapide et intensive permet d'expliquer, par la suite, les crises socio-économiques qui ont pu survenir et qui ont déstabilisé les sociétés. J'ai travaillé avec les élèves sur la Grande Famine en Irlande (1847-1851), à partir de laquelle il était possible de mettre évidence que l'absence d'une politique d'industrialisation et d'équipements en industries avait aggravé les conséquences de la crise agricole et économique. Par ailleurs, le travail industriel avait été un des aspects de la résilience des pays lors des révoltes ayant eu lieu en 1848, comme en témoigne la création des ateliers nationaux par le gouvernement provisoire de la Deuxième république. Après cet exercice de contextualisation à l'échelle européenne, les élèves se sont attelés à situer quelques inventions et innovations caractéristiques de la Révolution industrielle les unes par rapport aux autres. L'idée n'était pas d'établir une liste exhaustive des inventions et innovations et d'en indiquer la date de création, cela n'aurait pas eu d'intérêt et était déconseillé par les préconisations des ressources fournies par la Direction Générale de l'Enseignement scolaire. Il s'agissait, par l'évocation de quelques-unes de ces inventions, d'illustrer les différences entre la première révolution industrielle et la seconde. Par ailleurs, je ne souhaitais pas leur proposer un exercice fonctionnant d'une seule manière mais je voulais qu'ils fassent preuve d'un peu d'agilité en retrouvant, à partir des dates, l'invention dont il était question, mais aussi, pour certaines, d'identifier l'invention et d'en retrouver la date de création. De cette manière, la trace écrite qui était en train de se construire ne ressemblait en aucune manière à une liste d'inventions et n'en était pas une, d'autant plus qu'en visualisant les objets, cela conférait au cadre temporel qu'est la frise une dimension matérielle. Cette dernière venait

distinguer la première et révolution industrielle, contribuant ainsi à définir cette expression. Sur la frise qui a été distribuée, j'ai inséré deux ronds dont l'utilité était, dans l'étape finale de l'activité, d'y coller les illustrations de deux inventions après les avoir fait correspondre aux bonnes dates. Par conséquent, les élèves manipulaient les connaissances, les rendant acteurs de leurs apprentissages.

## **C) Le déroulement de la séance**

### ***1) Organisation de la mise en activité des élèves.***

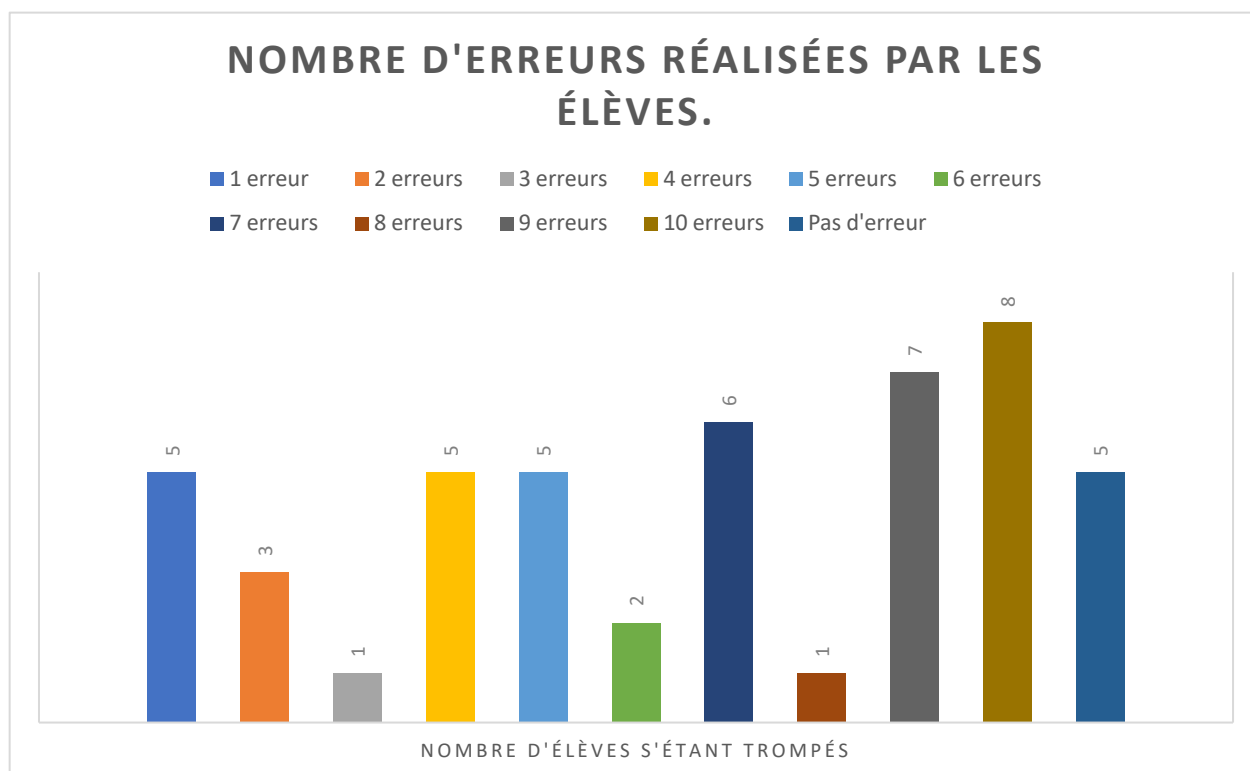
Le déroulement de la séance a déjà été quelque peu évoqué plus haut et pour cette raison, je n'explicitai que les éléments qui apporteront des éléments utiles à la réflexion. Pour rappel, la séance effectuée avec une classe de quatrième, au mois de mars, était une séance d'introduction du nouveau thème d'histoire sur la domination de l'Europe dans le monde, et du chapitre en question, c'est-à-dire la révolution industrielle. Après avoir présenté les enjeux de cette transformation de l'économie et avoir établi un questionnaire nous permettant d'engager l'étude du sujet, les élèves ont été mis en activité afin de procéder à la contextualisation. J'ai partagé le temps de travail accordé aux élèves en deux grands moments pour donner du rythme à la séance et éviter de perdre en route certains élèves qui auraient rencontré d'éventuelles difficultés. Le premier moment était consacré à la première frise, celle de l'industrialisation. Les élèves devaient donc, à l'aide de la carte, répondre aux différentes questions, puis nous avons corrigé pour pouvoir discuter de ce processus et ainsi définir ce qu'était l'industrialisation, c'est-à-dire le passage d'une économie majoritairement agricole à une économie industrielle. Après ces éclaircissements, les élèves ont dû compléter la seconde frise en essayant d'abord de retrouver, à l'aide des dates, les inventions correspondantes. Puis, lorsque l'invention était marquée par une illustration ou notifiée, en indiquer la date d'invention. Pour clôturer l'activité, je leur ai demandé, comme je l'ai expliqué plus haut, de coller l'illustration à l'invention qu'elle représentait puis de colorier les cases en respectant un code couleur, de telle sorte que la synesthésie les aide à mémoriser. À la fin de l'heure, j'ai ramassé les travaux, dont quelques-uns sont consultables en annexe 7.

### ***2) Quelles données et résultats en tirer ?***

L'observation des activités m'a permis d'analyser l'adhésion des élèves à ce type de travail pour lequel ils devaient s'investir autrement que pour des séances habituelles. J'ai aussi établi des données en proposant aux élèves, lors de l'évaluation, de resituer les repères historiques afin de mesurer si en les rendant acteurs de leurs apprentissages, ils amélioreraient leur capacité d'apprentissage. L'histogramme présenté ci-après relève le nombre d'erreurs commises par les élèves



pour l'exercice en question, l'objectif étant d'analyser la capacité d'apprentissage des repères historiques.



À chaque couleur correspond un nombre d'erreur précis et au-dessus de chaque colonne est indiqué le nombre d'élèves ayant réalisé autant d'erreurs. Les données ont été récoltées à partir de 48 copies d'élèves de quatrième, issus de deux classes aux niveaux différentes dont une est particulièrement hétérogène.

### III- **Quand l'histoire fait date : 1848, une année charnière.**

#### A) **Repenser la frise pour introduire de nouvelles temporalités.**

##### *1) Les objectifs principaux de la séance*

Après avoir présenté la séance de contextualisation sur la révolution industrielle, je vous présente à présent une autre expérimentation, toujours réalisée avec des élèves de Quatrième, pour introduire le second chapitre du deuxième thème, précédemment évoqué. Ce chapitre, « Conquêtes et sociétés coloniales », a pour objectif d'étudier, après l'industrialisation, d'autres aspects de la domination européenne et ce à une autre échelle.

*« De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. On pourra observer les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français. L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale. On présente également l'aboutissement du long processus d'abolition de l'esclavage »<sup>72</sup>.*

Le programme demande, en plus de mettre en évidence une situation coloniale, d'évoquer l'abolition de l'esclavage. Si dans la plupart des manuels scolaires que j'ai feuilletés les double-pages traitant de ce sujet semblaient sans lien apparent avec le reste du chapitre, je me suis efforcé de donner du sens à cette thématique. Après de nombreuses recherches et une réflexion sur la mise en œuvre pédagogique de cette séance introductive, dont je souhaitais comme pour les autres introductions, qu'elle fut à la fois problématisée mais qu'elle débouche aussi sur une problématisation, permettant aux élèves de se poser des questions, j'ai conçu une frise chronologique dont l'intérêt est d'interroger la date 1848 ainsi que les paradoxes, problèmes qui la contextualisent. Au terme de la séance, je devais avoir expliqué les liens entre l'industrialisation et l'exploitation des colonies et avoir introduit le contexte de la seconde mondialisation, et les élèves auraient travaillé sur une contextualisation qui prenait la forme d'une problématisation. J'ai voulu, lors de cette première séance, les mettre en activité sur l'abolition de l'esclavage, signe de progrès, mais aussi sur la reprise des conquêtes qui peut apparaître comme paradoxale au vu du contexte de révoltes dans les premières colonies et d'abolition de l'esclavage.

## ***2) Construire une frise chronologique aux multiples ramifications pour donner place aux diverses temporalités.***

Lors de la séance introductive sur le chapitre traitant de la révolution industrielle, présentée plus haut, j'avais aussi proposé aux élèves de travailler sur une frise chronologique. Toutefois, celle que j'ai conçue pour ce nouveau chapitre est différente à la fois dans la forme ainsi que dans sa logique démonstrative. Je ne souhaitais pas mettre en exergue un unique et long processus, marqué par des rythmes plus rapides mais je m'intéressais cette fois-ci davantage aux temporalités et discordances qui pouvaient venir onduler la linéarité de la frise. Il fallait montrer ce paradoxe entre d'un côté des mouvements de révolte qui ont contribué à ce que les pays européens abolissent l'esclavage, et de l'autre la reprise de la conquête coloniale et la mise en place d'une nouvelle domination. Plutôt que de placer les nombreux repères historiques mobilisés lors de cette séance sur une seule et unique ligne, j'ai préféré en multiplier les ramifications pour construire une démonstration chrono-thématique. La frise, mise à disposition en annexe 8, relavait moins du chronologique et laissait donc place à la chronologie, c'est-à-dire à la mise en ordre des événements. Dans ce cas de figure, placer un repère est plus que nécessaire au regard de la complexité des sujets abordés. Cette frise était par ailleurs

---

<sup>72</sup> Programme d'histoire de Quatrième, BO n°31 du 30 juillet 2020

l'occasion d'interroger la signification d'une date, souvent associée à un événement ou une personne alors qu'elle peut être en réalité porteuse de multiples temporalités et le sens que la société lui attribue dépend du choix de tonalité de la narration du récit historique.

## **B) Contextualiser une date pour remobiliser les connaissances préalablement acquises et ainsi renouveler l'imaginaire périodisateur.**

### ***1) Introduire le déjà-vu pour envisager ce qui est à venir.***

Que ce soit dans le premier ou second chapitre du deuxième thème d'histoire en classe de Quatrième, l'année 1848 y est présentée comme charnière. En ce qui concerne la révolution industrielle, 1848 est une année de crise économique, débouchant sur des mutations sociales et politiques cristallisées par l'expression « *printemps des peuples* ». C'est aussi l'année de l'abolition de l'esclavage en France, que le programme demande d'étudier. J'ai trouvé dans l'année 1848 une porte d'entrée dans le chapitre sur les conquêtes et sociétés coloniales parce qu'elle permet de faire le lien entre les deux chapitres du thème et elle apparaît comme un noyau, ou plutôt une brèche vers laquelle convergent un ensemble de temporalités. Par ailleurs, avec les élèves, j'avais déjà étudié l'année 1848 au prisme du printemps des peuples, des révoltes qui avaient bousculé les systèmes politiques, quand bien même beaucoup d'entre elles furent violemment réprimées et leur retentissement limité. Je trouvais donc pertinente l'idée de mobiliser les connaissances préalablement acquises par les élèves sur une date et de les faire réfléchir sur les représentations qui en avaient découlé. Le chrononyme « *Printemps des peuples* » revêt une connotation positive, en faveur des mouvements sociaux ce qui, par conséquent, influence l'imaginaire périodisateur des élèves faisant de 1848 une année d'effervescence sociale. Or, il faut, dans le récit historique, amener de la nuance pour se rapprocher de la vérité. Pour cette remise en question des représentations élaborées sur l'année 1848, j'ai fait travailler les élèves sur l'abolition de l'esclavage qui certes relève du progrès, mais qui n'empêche pas la reprise des conquêtes par le biais desquelles l'Europe accentuera sa domination. Pour cette raison j'ai scindé la ligne en deux bifurcations rejoignant toutes deux 1848. Chaque ramification est porteuse d'un thème, celle du haut relève de l'abolition de l'esclavage en prenant l'exemple de la révolte des esclaves de Saint-Domingue, tandis que celle du bas concerne la reprise des conquêtes par l'évocation de celle de l'Algérie par la France. La scission de la ligne devait donner la possibilité aux élèves de « *coudre* » le temps, c'est-à-dire de formuler des interprétations ou des hypothèses venant donner sens à cette coupure. Pour chaque année une question était posée dans l'objectif que les élèves aillent chercher l'information et l'expliquent. En outre, cette activité contribue d'une certaine manière à initier les élèves à la construction du temps historique dans la

mesure où le contexte est de nouveau interrogé et actualisé au regard des nouvelles connaissances. Dans la partie droite de la frise une nouvelle bifurcation soutient les repères historiques à situer. Il s'agit d'évoquer l'après 1848 et la constitution des empires coloniaux, caractéristiques de la seconde mondialisation.

## ***2) Penser la simultanéité temporelle des événements par la discordance visuelle de la frise chronologique.***

La forme et le fond sont souvent opposés, et ce pour de bonnes raisons, d'autant plus qu'en histoire le contenu constitue la matière du discours et qu'il faut le conserver de toute manipulation. Néanmoins il faudrait, plutôt que de les opposer, de les rendre complémentaires. C'est la forme qui rend visible le fond et en cela elle est un vecteur par lequel il est possible de faire passer des informations, des messages. Le fond s'appuie sur la forme et en cela leur interaction est comme celle des pièces d'un puzzle. Il s'agit d'adapter la forme au contenu que l'on souhaite transmettre. Dans le cadre de cette séance, j'ai voulu adapter le visuel de la frise chronologique, sa forme pour que le contenu inscrit soit transmis le plus facilement possible. J'ai fait en sorte que la forme devienne une partie du fond dans la mesure où l'organisation du support et des connaissances s'inscrive dans une logique démonstrative, dont certains aspects passent par le visuel. Les ramifications sont un exemple de cette démonstration puisqu'elles représentent un cours du temps, une temporalité parmi d'autres. Certaines convergent vers l'année 1848, d'autres démarrent à partir de cette date et si, sur le papier, elles ne se confondent pas, elles font pourtant bien partie d'une seule chronologie que la frise met en ordre. Les bifurcations donnent à voir de multiples temporalités mais elles permettent aussi faire correspondre des événements simultanés. Pour l'année 1848, j'ai voulu faire correspondre différents faits, en demandant d'abord aux élèves de se remémorer ce qui avait été auparavant vu et dans un second temps d'analyser l'article 109 de la constitution de la Deuxième république pour en extraire des informations et interpréter la parole politique concernant le territoire algérien. Même si aux premiers abords la frise que j'ai conçue peut intriguer et laisser croire à une certaine désorganisation, c'est au contraire un support qui donne du sens aux lignes et rend visible ou du moins explicite les différentes temporalités. En définitive, cette frise, rend intelligible les entrelacements temporels et exige des élèves une réflexion sur leurs connaissances, ce qui les rend, une fois encore, acteurs de leurs apprentissages.

## **C) Le déroulement de la séance.**

### ***1) Organisation et mise en activité des élèves.***

L'activité a été proposée aux deux classes de quatrième dont j'ai la responsabilité en guise d'introduction du nouveau chapitre. Après avoir fait les liens entre industrialisation et domination du monde, j'ai évoqué avec les élèves les autres aspects de cette domination, dont la colonisation. Ce fut l'occasion aussi de leur rappeler que c'est un sujet qui suscite encore beaucoup d'émotions et d'interrogations, et qu'il faut, pour cela prendre le temps d'étudier et d'analyser. Après cette mise en contexte et avoir distribué les frises, j'ai commencé à expliquer le mouvement de l'abolition de l'esclavage. Cela m'a permis de mobiliser des souvenirs en convoquant des éléments vus en début d'année mais aussi d'opter pour une mise en récit des événements, avec un diaporama composé d'illustrations. Raconter l'histoire et l'abolition de l'esclavage m'a permis de faire ensuite travailler la capacité de mémorisation des élèves, d'observer s'ils étaient capables de se souvenir de ce que j'ai pu dire. Toutefois, pour ne pas démobiliser ceux qui auraient des difficultés à se souvenir d'éléments pourtant évoqués dans un temps assez court, j'ai donné la possibilité de se référer à une chronologie. Après avoir répondu, en autonomie aux questions des ramifications de la partie gauche, concernant la révolte des esclaves à Saint-Domingue et l'évocation de l'abolition de l'esclavage par l'Angleterre, nous avons corrigé puis commencé à étudier les événements ayant eu lieu en 1848. Sous la forme d'un cours dialogué nous avons d'abord lu l'article 109 de la Constitution de la Deuxième République et j'ai demandé aux élèves de faire part de leurs impressions et d'essayer d'interpréter ce que signifiait, pour l'Algérie, cette parole politique.

### ***2) Quelles données et résultats en tirer ?***

Au terme de la séance, j'ai ramassé les supports pour en analyser l'adhésion des élèves. Ce que je souhaitais en tirer, ce n'est pas comme pour la première expérience la mémorisation des élèves ou la qualité de l'apprentissage, mais il s'agissait, pour moi, de mesurer l'adhésion à ce type de support et de frise. L'intérêt était avant tout didactique, c'est-à-dire essayer de comment s'y prendre pour réinterroger et réévaluer les connaissances que nous avons sur une date. Par l'observation de la mise au travail des élèves et l'investissement porté dans la réalisation de l'activité, j'ai pu établir des constats qui me poussent à revoir ce que j'ai conçu et à en modifier certains aspects.

## CHAPITRE III

### **Quelles perspectives pour l'acquisition par les élèves de la compétence « se repérer dans le temps » et quelles évolutions pédagogiques de l'enseignement des repères historiques ?**

#### **INTRODUCTION**

Ce chapitre conclusif vise à présenter les résultats obtenus des expériences pédagogiques et à en proposer quelques interprétations. De mes ressentis vécus pendant la mise en activité, ceux des élèves, en passant par l'évaluation de leur capacité de mémorisation, ces multiples données contribueront, à l'avenir, à orienter mon enseignement ainsi qu'à le perfectionner. À partir de l'ensemble des constats établis, il est possible de dresser quelques perspectives pour aider les élèves à maîtriser la compétence « se repérer dans le temps » et pour construire un enseignement s'intéressant davantage au questionnement du choix des repères historiques.

#### **I- Établir un cadre temporel pour établir une introduction : comment interpréter les résultats de la séance sur la Révolution industrielle ?**

##### **A) Rappel des résultats obtenus**

Les données collectées à l'issue de cette séance sont de deux types. Le premier relève de mes impressions dans la réalisation de l'activité et celles des élèves, et le deuxième concerne le nombre d'erreurs commises par les élèves lors de l'évaluation qui leur demandait de se remémorer les dates.

##### **B) Interprétation des résultats : l'activité des élèves ne présage pas d'un bon apprentissage ni d'une bonne mémorisation des repères historiques.**

###### ***1) Des élèves actifs et au travail.***

Lors de la séance introductive, les élèves étaient plutôt intéressés par le sujet et enclins à réaliser le travail. Grâce à une participation active, la correction était dynamique et nous avons pu échanger sur certains points, notamment les difficultés que pouvaient éprouver les pays non industrialisés ou encore sur les différentes innovations. Je trouvais intéressant de les interroger sur les représentations d'une usine ou encore des automobiles. Il fallait qu'ils se rendent compte que même les inventions ont une histoire et qu'elles ont évolué. La voiture d'aujourd'hui n'est pas la même que celle de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Apporter une dimension matérielle au cadre temporel est l'occasion

de rendre concrètes les temporalités et de donner du sens aux dates. Je ne trouvais pas d'intérêt d'établir une liste des inventions, qui aurait constitué un écueil et aurait pu décourager de nombreux élèves en raison de l'austérité de la forme que cela aurait pu revêtir. Par ailleurs, le fait d'ajouter des inventions permettait de définir la distinction entre première et seconde révolution industrielle. Ainsi, en plus de la définition que je leur ai donnée, les élèves avaient à leur disposition des éléments leur permettant de construire un « *imaginaire périodisateur* » autour de cette révolution industrielle. Cette dernière, pour des élèves originaires du Pas-de-Calais a un retentissement particulier en raison de l'extraction minière du charbon qui a véritablement transformé les territoires et les populations au XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. Je me suis donc saisi de cette promiscuité spatiale et temporelle pour rapprocher les élèves le plus possible du sujet abordé. Cela est notamment passé par le récit ou l'évocation d'événements historiques ayant marqué la région à cette époque. Lorsqu'on observe les supports investis par les élèves, on remarque un travail appliqué et sérieux, en témoignent les réponses ou encore le soin apporté à la coloration de certaines cases pour notifier le pays d'origine des inventions (annexe 7, figures 1 et 2). Notons tout de même que certains n'ont pas ajouté de couleurs et se sont contentés d'écrire les réponses (figure 3). Toutefois, quel que soit l'investissement personnel, le fait qu'il y ait une part de manipulation par le collage d'images ou le coloriage, les élèves qui lorsqu'ils sont confrontés à une activité un peu plus classique ont plus de difficulté à se mettre au travail, ont eu cette fois-ci plus de facilité à rentrer dans l'activité.

## ***2) Un apprentissage des dates qui reste encore difficile.***

Évaluer l'efficacité de l'activité ne peut uniquement se faire par l'analyse des impressions. En conséquence, j'ai proposé, lors d'une évaluation, de retrouver soit des dates ou des inventions. L'objectif de cet exercice était certes de la restitution de connaissances, mais je voulais surtout savoir si par l'action des élèves l'apprentissage des repères historiques ainsi que leur mémorisation seraient plus faciles. L'histogramme présenté plus haut et disponible en annexe 9 démontre que quand bien même les élèves se mettent à la tâche, l'apprentissage n'en est pas pour autant facilité. Les élèves ayant réalisé un nombre d'erreurs inférieur ou égal à 5 sont légèrement plus nombreux (26 élèves) que ceux qui en ont réalisé plus (22), sur un échantillon de 48 élèves. La question se pose dès lors de savoir pourquoi, alors que les élèves avaient apprécié l'activité, l'apprentissage fait défaut ? Premièrement, je dois évoquer le fait que j'ai trouvé sur certaines copies une absence de la notion de chronologie. En effet, alors que j'avais inséré certains repères pour établir des bornes chronologiques, certaines réponses manquent de cohérence, comme celles sur la feuille mise à disposition en annexe 10 (figure 1). Il est donc nécessaire, je crois, de remédier à cette difficulté en insistant davantage sur l'ordre chronologique, en le mentionnant soit dans la consigne de manière plus explicite ou prévoir, lorsque nécessaire, une séance de méthodologie pour placer correctement des repères sur une frise

chronologique. Ces erreurs sont aussi révélatrices du fait que les élèves ont besoin de simplicité et peut-être faudrait-il, de manière plus récurrente, travailler sur des frises pour conforter leur compréhension de ce qu'est l'ordre chronologique. Ce dernier est une composante essentielle de la démarche historique et elle est utile pour constituer un imaginaire périodisateur. Par ailleurs mettre en ordre les événements est un préalable à la constitution de repères historiques dans la mesure où ces derniers permettent de se retrouver. Pour parvenir à cette fin, il faut de l'ordre, de la cohérence. Enfin, les erreurs indiquent des difficultés d'apprentissages des dates, peut-être parce qu'elles ne font pas assez sens pour les élèves. Certes ils reconnaissent les inventions dont il est question.

### **C) Quelles perspectives pour l'évolution de mon enseignement ?**

Déjà esquissées un peu plus haut, l'expérience et les données que j'ai pu en tirer me poussent à engager des perspectives pour reconfigurer la séance mais aussi à envisager autrement la compétence « se repérer dans le temps ». Dans un premier temps, je pense que certains éléments de la frise sont à garder, comme la superposition qui donne à voir le temps long et la polyrythmie de l'équipement des pays en industries. Pour autant, plutôt que de faire chercher les élèves les dates des inventions, je pense qu'il serait plus pertinent de proposer les innovations avec les dates et de faire réfléchir les élèves sur la distinction entre première et la seconde révolution industrielle et leur demander qu'ils argumentent pour prouver qu'il y a bien une rupture, justifiée par la dimension matérielle. Cela permettrait d'ajouter de la narration ce qui donnerait davantage de sens et viendrait contextualiser la période. Par ailleurs, cela engagerait une réflexion sur l'objet scolaire qu'est la frise. Je souhaite aussi garder la possibilité que les élèves manipulent le temps, en leur demandant, cette fois, de coller pour chaque innovation la bonne illustration afin que ce soit eux qui participent à la construction de la dimension temporelle. En ce qui concerne l'évaluation qui en découlerait, je leur proposerais d'analyser une œuvre d'art, représentative des mutations de l'époque et des préoccupations temporelles. De cette manière auraient la possibilité de projeter leurs connaissances sur l'œuvre et ainsi expliquer pourquoi elle témoigne des changements du rapport au temps. Je pense notamment à l'œuvre de Joseph Mallord William Turner, *Rain, Steam and Speed : The Great Western Railway*, peinte en 1844. Dorénavant, j'envisage de donner davantage la parole aux élèves pour qu'ils puissent exprimer leurs représentations du temps et des différents rythmes qui l'entrelacent. Néanmoins il y a un équilibre à trouver entre l'utilité d'interroger de la fixité d'un repère et la simplicité que requiert l'apprentissage.



## **II- Interprétation des résultats de la seconde expérience : laisse place au récit pour laisser entendre la polyphonie temporelle.**

### **A) Rappels des résultats obtenus.**

Pour cette expérience, les résultats ont été obtenus à partir des feuilles ramassées, de mes impressions et surtout de mes interrogations. Contrairement à la première expérience, celle-ci devait servir de réflexion sur la forme que peut emprunter une frise chronologique et l'intérêt que peut avoir le visuel sur la construction de la trace écrite et dans la démonstration de la logique adoptée. Une expérience expérimentale qui avait pour objectif d'interroger les élèves sur leurs représentations autour d'une date, influencées par leurs connaissances préalablement acquises sur le contexte historique.

### **B) Au regard du travail effectué par les élèves et du recul, quelles modifications envisageables pour améliorer la prise en compte des différentes temporalités ?**

#### ***1) Introduire le chapitre par une contextualisation du moment : l'impact du visuel dans la mise en activité des élèves.***

De prime abord, la frise que j'ai distribuée en a décontenancé plusieurs parce qu'ils n'avaient pas l'habitude d'en croiser sous cette forme. J'avais donc l'obligation de guider les élèves étape par étape pour éviter de perdre l'adhésion de certains. Dans un premier temps les élèves m'ont écouté expliquer la révolte des esclaves à Saint-Domingue pour ensuite répondre aux différentes questions que j'ai posées dans la partie gauche de la frise. Ensuite, ce fut une discussion autour de leurs connaissances acquises lors du chapitre précédent sur l'année 1848, notamment en ce qui concerne le Printemps des peuples. J'ai pu remarquer que lorsqu'on attribue un contexte à une année précise ou à un chrononyme, la re mémorisation était plus rapide, parce qu'il y avait plus de sens. Une seconde question portant sur l'année 1848 était posée, celle d'interpréter un article de la constitution de la Deuxième république. L'idée étant de mettre en évidence les liens politiques qui allaient se mettre en place en la France et l'Algérie. Dans une dernière partie les élèves devaient, à partir d'une frise, retrouver la date des événements auxquels je faisais référence. J'ai remarqué que les élèves étaient quelque peu perdus, ne sachant par où commencer. J'avais anticipé la remarque en indiquant le numéro des questions, afin de guider la classe dans la réalisation de l'activité. Même si la forme de la frise invite à considérer les temporalités, je ne pense pas, après avoir réalisé l'activité, que ce soit aussi explicite pour les élèves.

## ***2) Donner davantage la parole aux élèves pour que leur expression serve d'interprétation des événements.***

Si j'ai pendant un certain temps cru à l'intérêt que pouvait porter une telle frise, en raison des bifurcations et de l'organisation chrono-thématique, je me rends compte de la difficulté à saisir cette discordance des temps et la simultanéité des événements. Pour les élèves, cela reste une frise, un peu complexe, dans laquelle il y a des cases qu'il faut remplir en répondant aux questions. Certes cela leur constitue une vue d'ensemble du contexte et qui d'autant plus met en évidence les paradoxes de cette époque. Est-ce que pour autant, ils ont saisi l'entrelacement des différentes temporalités ? Certains oui, comme en témoigne le polycopié mis en annexe 11, mais ce n'est sûrement pas le cas pour l'ensemble des élèves. Il aurait peut-être fallu poser explicitement la question de savoir en quoi cette contextualisation évite de figer une date à une unique temporalité, et dans ce cas au Printemps des Peuples ? Si je n'ai pas posé la question par crainte que ce soit trop complexe, je pense finalement que cela aurait utile, toujours en guise d'introduction, que d'interroger la sensibilité d'une date pour faire le lien avec le chapitre précédent mais aussi pour amener les élèves à comprendre qu'un repère est l'histoire d'un choix. En définitive cette expérience m'a apporté beaucoup, que ce soit dans la conception de frise chronologique et je pense qu'il faille continuer en ce sens, que dans la contextualisation d'une époque. L'introduction d'un nouveau chapitre est l'occasion d'exposer une thématique, une période, et peut-être, pour problématiser le chapitre, d'interroger un repère historique ou plusieurs cristallisant les questionnements qui leur sont inhérents. Autrement dit, se repérer dans le temps, ce n'est pas tant savoir placer une date, mais plutôt de savoir quelle place on donne à une date.

## CONCLUSION

Si les notions de régimes d'historicité, de simultanéité ou encore de périodisation peuvent paraître abstraites, réservées à une certaine philosophie de l'histoire, ce sont en réalité des outils heuristiques permettant de repenser les méthodes de recherche et d'enseignement dans la mesure où ils interrogent les regards portés sur les différentes dimensions temporelles. S'intéresser à l'historicité engage l'historien ou l'historienne à discerner les différentes temporalités qui animent la vie des êtres humains qui composent le groupe en question. C'est aussi s'émanciper d'une conception trop linéaire du temps historique et de sa fixation imposée par les périodes. Comprendre le rapport au temps des sociétés demande de s'intéresser aux différents rythmes par lesquels les processus s'enclenchent. Par la même occasion, plutôt que de considérer que le temps se déploie en chacune des personnes, ce sont plutôt les êtres humains qui se déploient dans le temps et saisir les rythmes qui anime ce temps, c'est en dessiner la pluralité. Par le biais de la polyrythmie, il convient d'élaborer un temps historique se rapprochant davantage de la réalité, donnant de la place aux entrelacements ainsi qu'aux représentations. Par ailleurs, c'est en tenant compte des différentes conceptions du temps qu'il est possible d'interroger le passé ou l'avenir. Chaque génération porte en elle des débats et la façon dont elle regarde son passé configure ses horizons d'attente. Plus qu'un simple outil, le régime d'historicité se révèle être un enjeu contemporain dont l'utilité se mesurerait par la possibilité qu'il offre de se repérer soi-même, d'abord dans le présent puis dans une plus large temporalité. S'orienter dans le présent n'est pas une affaire de dates mais exige d'être au fait des temporalités qui rythment le monde afin de choisir un flux temporel qui permette de courber l'espace-temps, c'est-à-dire d'y déployer du sens plutôt que d'y conférer un sens. Se repérer dans le temps est donc une nécessité dans un monde où l'information circule de plus en plus vite et le présent marqué par la présence de traces du passé. Ce passé n'éclaire pas le présent, au contraire il l'hypertrophie, lui enlevant ses spécificités et rendant inaudible les événements passés parce que mélangés aux enjeux contemporains. Ainsi il est primordial de transmettre à la jeunesse d'avoir des repères historiques pour éviter les manipulations et de lui apprendre à en construire. Dans le cadre scolaire, par la construction de cette compétence qu'est le repérage dans le temps, les jeunes adolescents seront amenés à se situer eux-mêmes dans leur propre temporalité et dessineront leurs horizons d'attente, émancipés de toute gangrène cérémoniale prenant le passé pour prétexte.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES D'HISTOIRE ET HISTORIOGRAPHIQUES

- BACZKO Bronislaw, *La responsabilité morale de l'historien*, Éditions de la Sorbonne, Paris, 2016
- BASCHET Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, Paris, 2018, p.258
- BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, 1969
- FEBVRE Lucien, « Leçon d'ouverture au Collège de France » (1933), *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin
- FURET François, *Le Passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXème*, Robert Laffont / Calman Lévy, Paris, 1995, p. 572
- HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Éditions du Seuil, Paris, réédition 2012
- KOSELLECK Reinhart, *Le Futur Passé*, Éditions de l'EHESS, 1979
- LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Éditions du Seuil, 2013
- LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques et écriture*, Éditions du Seuil, Paris, 1999
- MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, 1954
- ROUSSO Henry, *La Hantise du passé*, Textuel, 1998

### ARTICLES DISCIPLINAIRES

- BRICE Catherine, « De quoi le Risorgimento est-il (vraiment) le nom ? », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 52 | 2016, 65-79.
- BURGUIÈRE André, « Histoire d'une histoire : la naissance des Annales », in *Annales ESC*, n°6, 1979
- LAVELLE Pierre, « Chrononymes japonais », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 87 | 2008, mis en ligne le 21 juillet 2010
- NOIRIEL Gérard, « Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les Écrits sur l'histoire de Fernand Braudel », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 25 | 2002, 57-81.
- WINOCK Michel, « Les générations intellectuelles », *Vingtième siècle*, n°22, avril-juin 1989

### PHILOSOPHIE

- BERGSON Henri, *La Pensée et le mouvant*, 1934 (rééd. Paris, PUF, 1993).

- HARENDT Hannah, *La crise de la culture*, 1961
- Husserl Edmund, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 1889 (rééd. Paris, PUF, 1991)
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, rééd. Paris, Gallimard, 1976

## OUVRAGES SUR LA PÉDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- MONIOT Henri, « L'imaginaire périodisateur », dans GIORDAN André, MARTINAND Jean-Louis et SOUCHON Christian (dir.), *Sciences, techniques et imaginaire. De la fiction à l'invention, de l'invention à la fiction*, Paris, université Paris 7, 1990
- SEGAL André, « Périodisation et didactique : le “moyen âge” comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans DUMOULIN Olivier et VALÉRY Raphaël (dir.), *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, éditions de l'EHESS, histoire au présent, 1991, p. 105-114.

## ARTICLES SUR LA PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

- CARDOSO Alice, « Des frises pour apprendre l'histoire ? », *Cahier pédagogiques*, n°471, 2009
- MEVEL Yannick, « L'imaginaire périodisateur : une compétence en construction ? », *Atala Cultures et sciences humaines*, n°17, 2014

## ARTICLE SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DES ENFANTS

- TARTAS Valérie, « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements*, 2010/1 (n°4), p.17-26

## RESSOURCES INSTITUTIONNELLES

- « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*, fiche ressource éditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, page 2, disponible sur <https://eduscol.education.fr>
- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture actuellement en vigueur aux cycles 3 et 4 a été défini par le décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Journal Officiel du 2-4-2015 et au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°17 du 23-4-2015
- Ministère de l'Éducation Nationale, fiche Eduscol du thème 1 de Première générale, « Nations, empires, nationalités (de 1789 aux lendemains de la Première Guerre mondiale) », page 2, publiée en septembre 2019, disponible sur <https://eduscol.education.fr/>

- Programme d'histoire-géographie de Terminale générale, défini par arrêté du 19-7-2019, publié au Bulletin Officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019, page 5, disponible sur <https://eduscol.education.fr>
- Programme d'histoire-géographie des cycles 3 et 4, définis par arrêté du 9-11-2015 et publié au BOEN n°11 du 26 novembre 2015, modifié par le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1

> Article 7 (abrogé)

Abrogé par Ordonnance 2004-178 2004-02-20 art. 7 7° JORF 24 février 2004

Le délai au-delà duquel les documents d'archives publiques peuvent être librement consultés est porté à :

1° Cent cinquante ans à compter de la date de naissance pour les documents comportant des renseignements individuels de caractère médical ;

2° Cent vingt ans à compter de la date de naissance pour les dossiers de personnel ;

3° Cent ans à compter de la date de l'acte ou de la clôture du dossier pour les documents relatifs aux affaires portées devant les juridictions, y compris les décisions de grâce, pour les minutes et répertoires des notaires ainsi que pour les registres de l'état civil et de l'enregistrement ;

4° Cent ans à compter de la date du recensement ou de l'enquête, pour les documents contenant des renseignements individuels ayant trait à la vie personnelle et familiale et, d'une manière générale, aux faits et comportements d'ordre privé, collectés dans le cadre des enquêtes statistiques des services publics ;

5° Soixante ans à compter de la date de l'acte pour les documents qui contiennent des informations mettant en cause la vie privée ou intéressant la sûreté de l'Etat ou la défense nationale, et dont la liste est fixée par décret en Conseil d'Etat.

Extrait de la loi de 1979 portant sur les archives.



## ANNEXE 2

Le cycle 3 de la scolarité s'est achevé avec la première année du collège. Les élèves se sont progressivement habitués à une nouvelle organisation pédagogique et aux nouveaux rythmes des enseignements, à vivre dans un nouveau cadre qu'ils ont appris à décoder et à comprendre. Ils continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux. Ces compétences, évaluées régulièrement et validées en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution. Toute l'équipe pédagogique et éducative contribue au développement de ces compétences.

Extrait du programme de cycle, défini par arrêté du 9-11-2015, publié au BOEN n°11 du 26 novembre 2015.

## Pourquoi enseigner le thème « société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal (XI<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles) » en classe de Cinquième ?

L'intitulé du thème marque l'introduction du concept de « société » dans le parcours de l'élève. Il s'agit donc de montrer comment l'ensemble de la population se trouve partie prenante d'une organisation qui est celle de la féodalité, mais aussi comment, au sein de cette société féodale, s'affirment d'autres rapports sociaux avec la société urbaine et comment les Capétiens, en s'appuyant sur la féodalité et sur l'Église, entament la construction de l'État moderne. L'Église est présente dans l'intitulé, mais les sous-thèmes excluent clairement une étude à part. Les limites chronologiques qui couvrent cinq siècles ainsi que les termes employés (« formation », « émergence », « affirmation ») inscrivent clairement l'étude dans une dynamique qu'il convient de faire comprendre aux élèves. Petit à petit, avec la ville et l'État, émergent les cadres de la société moderne.

**Problématique** : comment les cadres de la société moderne émergent-ils progressivement dans une société dominée par la féodalité ?

Extrait de la fiche Eduscol du deuxième thème d'histoire en classe de Cinquième

## ANNEXE 4

### • Thème 4 - Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits (8-10 heures)

Ce dernier thème donne des perspectives sur les évolutions en cours, aux échelles mondiale, européenne et nationale.

#### Chapitre 1. Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux

<b>Objectifs</b>	<p>Ce chapitre vise à éclairer les tensions d'un monde devenu progressivement multipolaire en analysant le jeu et la hiérarchie des puissances. Seront mises au jour les formes et l'étendue des conflits ainsi que les conditions et les enjeux de la coopération internationale.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les nouvelles formes de conflits : terrorisme, conflits asymétriques et renouvellement de l'affrontement des puissances ;</li> <li>- les crimes de masse et les génocides (guerres en ex-Yougoslavie, génocide des Tutsi) ;</li> <li>- l'effort pour mettre en place une gouvernance mondiale face aux défis contemporains (justice internationale, réfugiés, environnement).</li> </ul>
<b>Point de passage et d'ouverture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La fin de l'Apartheid en Afrique du Sud</li> <li>▪ Le 11 septembre 2001.</li> </ul>

#### Chapitre 2. La construction européenne entre élargissement, approfondissement et remises en question

<b>Objectifs</b>	<p>Ce chapitre vise à contextualiser les évolutions, les avancées et les crises de la construction européenne.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le passage de la CEE à l'Union européenne : évolution du projet européen et élargissements successifs ;</li> </ul> <p>Europe des États, Europe des citoyens : référendums et traités (Maastricht, traité constitutionnel de 2005, traité de Lisbonne...).</p>
<b>Point de passage et d'ouverture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le tunnel sous la Manche.</li> <li>▪ L'euro : genèse, mise en place et débats.</li> </ul>

#### Chapitre 3. La République française

<b>Objectifs</b>	<p>Ce chapitre vise à montrer les évolutions constitutionnelles et juridiques de la République française, qui réaffirme des principes fondamentaux tout en s'efforçant de s'adapter à des évolutions de la société.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la Cinquième République : un régime stable qui connaît de nombreuses réformes institutionnelles ;</li> <li>- la réaffirmation du principe de laïcité (2004) ;</li> </ul> <p>les combats pour l'égalité ainsi que l'évolution de la Constitution et du Code civil en faveur de nouveaux droits (parité, PACS, évolution du mariage...).</p>
<b>Points de passage et d'ouverture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La parité : du principe aux applications</li> <li>▪ L'approfondissement de la décentralisation</li> </ul>

# INDUSTRIALISATION

1) **DOC 3 p.95** Quel pays est considéré comme le berceau de la Révolution industrielle ?

2) **DOC 3 p.95** Donne des exemples de pays qui se sont industrialisés au cours du XIXème siècle.

3) **DOC 3 p.95** Quels sont les pays européens qui se sont peu industrialisés ?

## PREMIÈRE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

Première locomotive.





1769

1824

Découverte du pétrole aux USA

1859

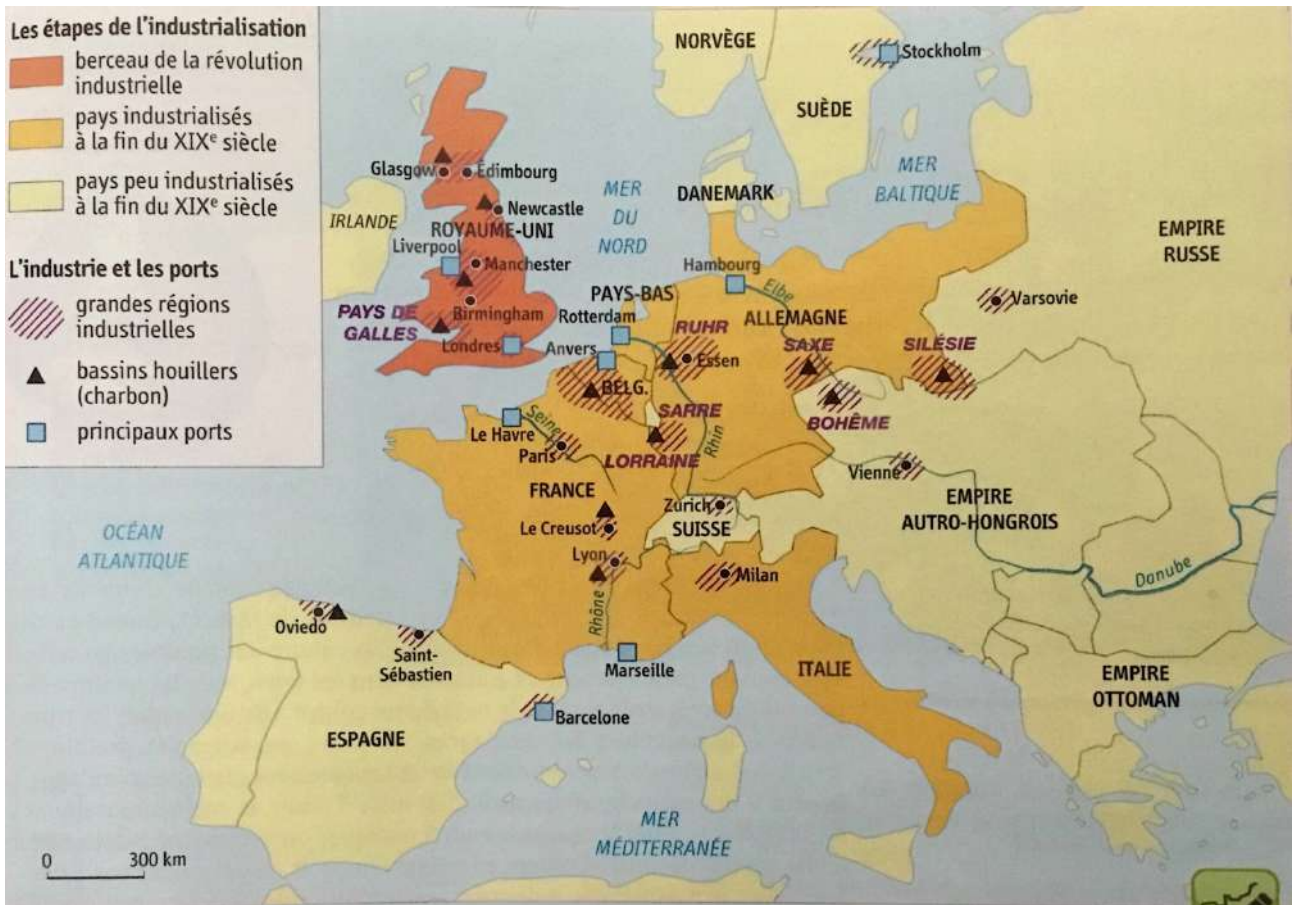
Gramme construit la première dynamo pour produire de l'électricité



1890

## SECONDE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

## ANNEXE 6



HUBAC Jean, IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin (dir), *Histoire-Géographie EMC*, Hatier, 2016, p.95

# ANNEXE 7

*Passage à une économie majoritairement agricole à une économie marquée par l'industrie.*

## INDUSTRIALISATION

1) DOC 3 p.95 Quel pays est considéré comme le berceau de la Révolution industrielle ?

2) DOC 3 p.95 Donne des exemples de pays qui se sont industrialisés au cours du XIXème siècle.

3) DOC 3 p.95 Quels sont les pays européens qui se sont peu industrialisés ?

Royaume-Uni

France, Belgique, Allemagne, Italie, Espagne


Espagne, Irlande, Suisse, Norvège

---

### PREMIÈRE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

**Première locomotive. (Royaume-Uni)**

*Robert fait au point la machine à vapeur automatisée.*



*1769* *1815* *1824*

### SECONDE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

**Gramme construit la première dynamo pour produire de l'électricité (Belgique)**

**Découverte du pétrole aux USA**

*1869* *1879* *1886* *1890*

**ROUGE** : Innovation anglaise

**NOIR** : Innovation allemande

**ORANGE** : Innovation états-unienne

**BLEU** : Innovation française

**JAUNE** : Innovation belge

## INDUSTRIALISATION

1) DOC 3 p.95 Quel pays est considéré comme le berceau de la Révolution industrielle ?

2) DOC 3 p.95 Donne des exemples de pays qui se sont industrialisés au cours du XIXème siècle.

3) DOC 3 p.95 Quels sont les pays européens qui se sont peu industrialisés ?

Le pays considéré comme le berceau de la révolution industrielle est le Royaume-Uni.

Les pays qui se sont industrialisés au XIXème siècle sont : la France, l'Italie, la Belgique et l'Allemagne ainsi que la Suisse.


Les pays européens peu industrialisés sont l'Espagne, le Portugal, la Suisse et l'Irlande. Pourquoi pas que l'Inde et le Japon.

---

### PREMIÈRE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

**Première locomotive. (Royaume-Uni)**

*Robert fait au point la machine à vapeur automatisée (B.-U.).*



*1769* *1815* *1824*

### SECONDE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

**Gramme construit la première dynamo pour produire de l'électricité (Belgique)**

**Découverte du pétrole aux USA**

*1869* *1879* *1886* *1890*

**ROUGE** : Innovation anglaise

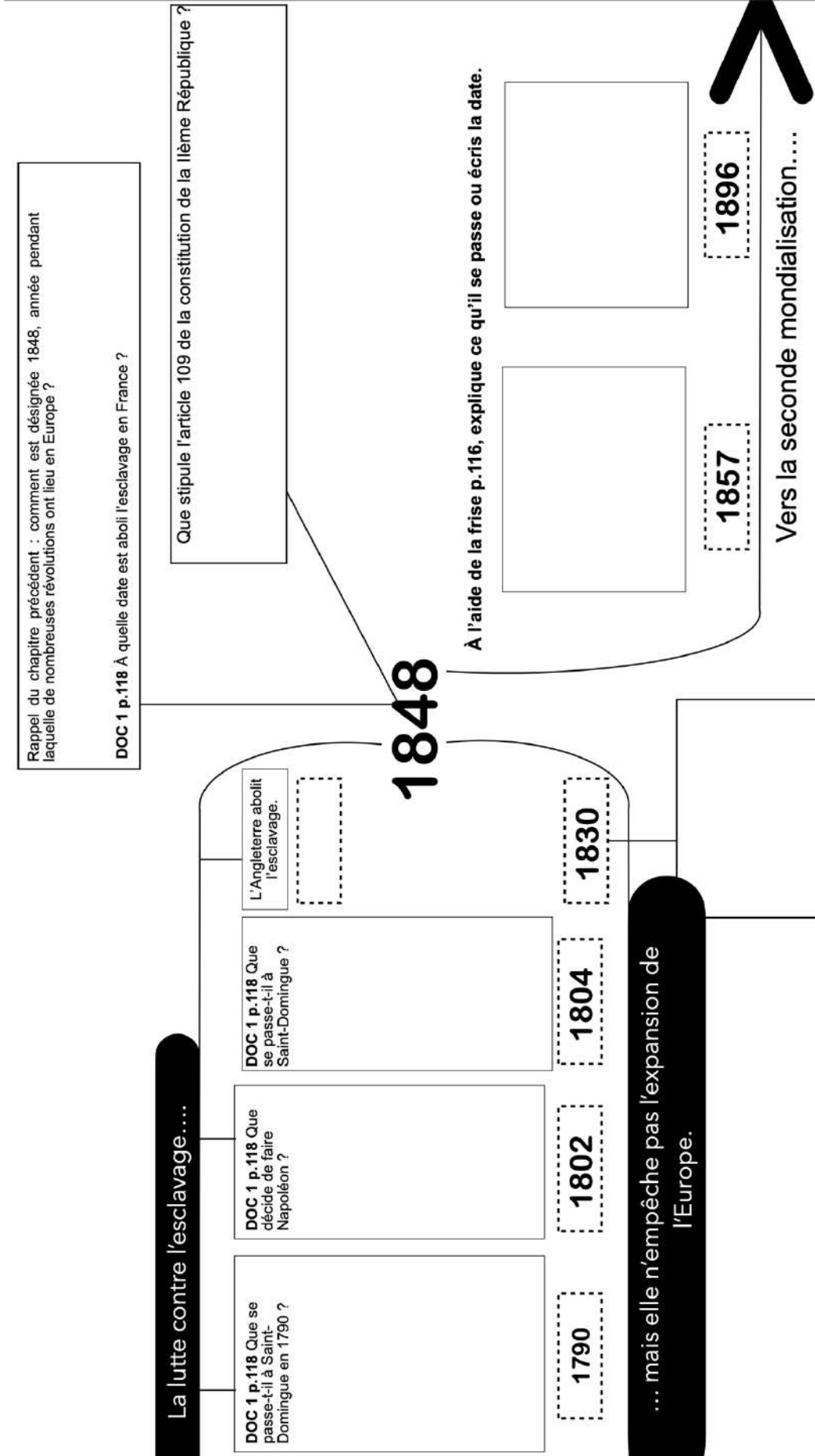
**NOIR** : Innovation allemande

**ORANGE** : Innovation états-unienne

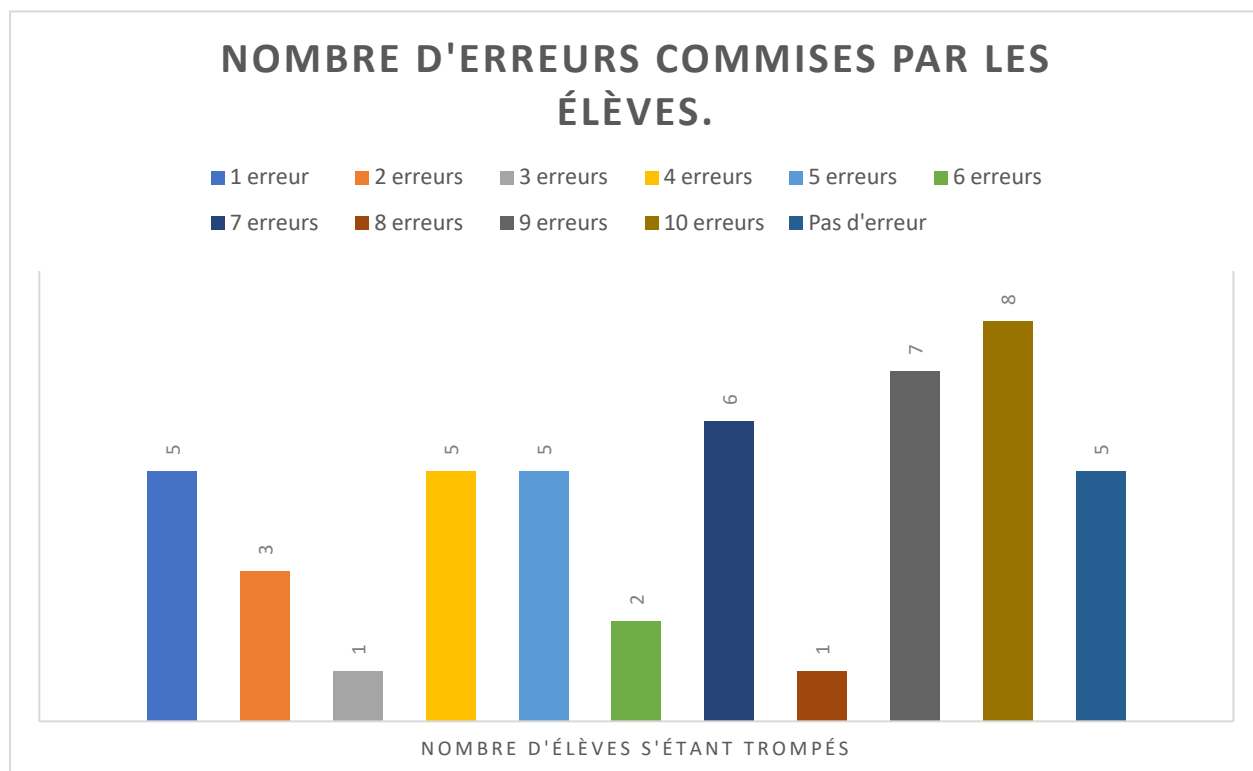
**BLEU** : Innovation française

**JAUNE** : Innovation belge

ANNEXE 8

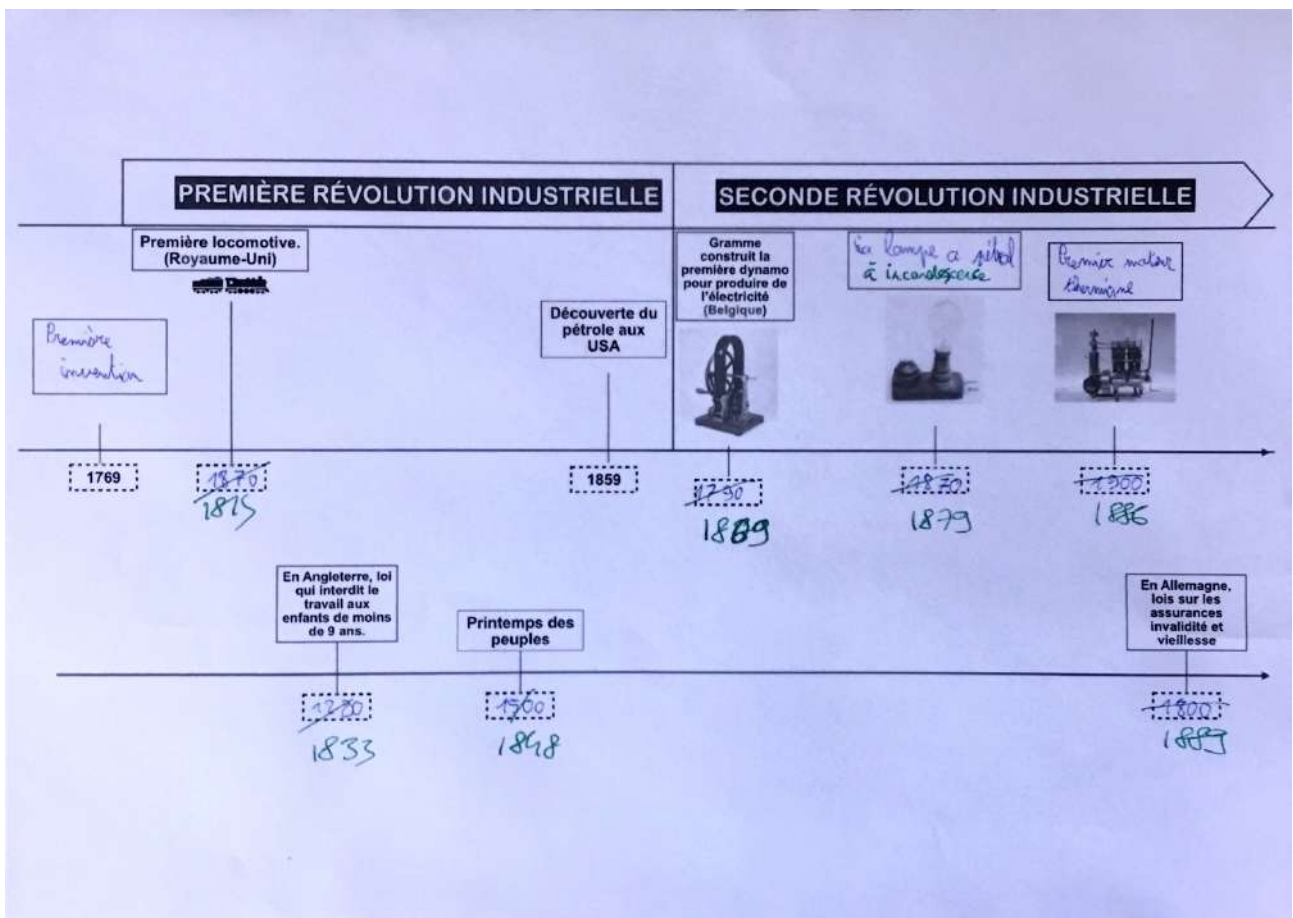


## ANNEXE 9





## ANNEXE 10



# ANNEXE 11

**La lutte contre l'esclavage....**

1) DOC 1 p.118 Que se passe-t-il à Saint-Domingue en 1790 ?  
 En 1790, il y a la Revolte d'esclaves à Saint-Domingue colonie française

2) DOC 1 p.118 Que décide de faire Napoléon ?  
 Napoléon Bonaparte abolit l'esclavage dans les colonies françaises.

3) DOC 1 p.118 Que se passe-t-il à Saint-Domingue ?  
 Saint-Domingue proclame son indépendance sous le nom d'Haïti.

4) Quand ?  
 En 1833

L'Angleterre abolit l'esclavage.

5) À l'aide de la frise p.116, explique ce qu'il se passe à cette date.  
 En 1830, il y a le début de la conquête d'Algérie

6) Rappel du chapitre précédent : comment est désignée 1848, année pendant laquelle de nombreuses révolutions ont lieu en Europe ?  
 Printemps des peuples

7) Doc 1 p.118 À quelle date est aboli l'esclavage en France ? en 1848

8) Que stipule l'article 109 de la constitution de la 11ème République ?  
 que l'Algérie est un territoire français  
 → Regarde les décisions en France.

9) À l'aide de la frise p.116, explique ce qu'il se passe ou écris la date.

Il y a la création de l'empire britannique des Indes.

La conquête de Madagascar

1790      1802      1804      1830      1848      1857      1896

... mais elle n'empêche pas la domination de l'Europe.

Vers la seconde mondialisation....

## RÉSUMÉ

*Mots-clés* : Régimes d'historicité ; temporalités ; périodisation ; frise chronologique ; repères historiques.

Si pour beaucoup le temps s'écoule et passe, il est pourtant une notion de mesure, permettant d'analyser les évolutions à l'œuvre au sein des sociétés humaines. Le temps devient même, lorsque sa valeur est partagée par un vaste ensemble de groupes humains, un outil de contrôle voire de domination. Mais il est aussi une perception qui construit pour chaque personne un rapport différent au temps. Ce dernier est à comprendre au prisme des trois valeurs qui le composent, c'est-à-dire le passé, le présent et le futur. Si ces trois dimensions sont distinctes, des entrelacements entre elles existent, de sorte que chacune se déploie dans une autre. Ainsi le passé, par le biais de traces ou de cérémonies, fait toujours écho dans le présent. Dès lors, l'enjeu pour les sociétés humaines est de cerner ce rapport au temps qui les caractérisent, ce que François Hartog appelle les « régimes d'historicité » afin de discerner les différentes temporalités à l'œuvre. Mettre au jour la multiplicité des temporalités et des rythmes, c'est mettre en jeu les différentes représentations qu'une personne ou un groupe social utilise comme projection dans le temps historique. Intérêt historiographique mais aussi social, dans la mesure où interroger le passé invite à se penser soi-même, à penser le présent, l'historicité, en tant qu'outil historiographique, évite de figer le temps, d'en soustraire les singularités qui lui donnent corps. Paradoxalement, alors même que les régimes d'historicité réinterrogent les repères historiques préalablement acquis, ils contribuent à en construire de nouveaux. Les débats que portent une génération, la quête de sens qu'elle peut éprouver et l'avenir qu'elle souhaite bâtir contribuent à courber l'espace-temps, c'est-à-dire à lui donner une signification plus complexe que la simple linéarité du temps qui s'écoule. Cette même courbure s'ajoute aux opérations effectuées par les historiens et historiennes lorsqu'il s'agit de construire le temps historique. Contrairement aux coupures qui aboutissent à la périodisation, la courbure révèle les liens, les entrelacements tissés de rythmes pluriels. Comment, à partir de ces renouvellements historiographiques, se repérer dans le temps ? Comment, dans un flux de temporalités multiples, de polyrythmie, est-il possible de donner du sens aux connaissances historiques. Par le croisement des périodes et des régimes d'historicité, ce travail rend compte d'une réflexion portant sur la construction du temps historique ainsi que sur les différentes manières d'échapper aux écueils propres à l'un comme à l'autre : la fixation et l'arbitraire du temps par la périodisation, la complexité pouvant amener de la confusion dans les discours pour les régimes d'historicité. À l'aide d'expériences pédagogiques menées avec des classes de Quatrième, périodisation et régimes d'historicité ont été utilisés comme des concepts complémentaires, permettant la construction de repères temporels, nécessaires à la narration du temps historique et utiles pour interroger les différents champs temporels.

## **ABSTRACT**

*Key-words:* Regimes of historicity ; temporalities ; periodization ; timeline ; historical references.

For many, time goes by and passes but it is also a measurement concept through which it is possible to analysis time evolutions into human societies. When social groups have its value in common, it becomes a control tool, even of domination. But it's also a perception making for each people different link to time. It must be understood through its three dimensions, past, present, and future. Even if they are distinct, intertwining exists between them so one could spread out into another, as the past, with its marks echoes into present. For human societies, to discern that link to temporal dimensions is at stake. A French historian speaks of "regimes of historicity" to understand the different temporalities working. To put under light multiplicity of the temporalities and rhythms is as good as the different representations a person or social group could have and uses to imagine past, present, and future. Historicity is an historiographical and social tool because when it questions past, it pushes people to think about themselves, their personal perception of time. Moreover, it avoids time to freeze and to put temporalities aside. Whereas the "regimes of historicity" question knowledge about historical references, they are making news. A generation carries debates, discussions and seeking meaning about time. It takes part to bend space-time, to give it new significations, more complicated than the simple linearity of passing time. To bend time is one of the historian's operations when they discuss historical time, when they cut it into several pieces like periods. periodization and regimes of historicity were used as complementary concepts, allowing the construction of temporal landmarks, necessary for the narration of historical time and useful for questioning the different temporal fields. How, with this historiographical renewal, to get our bearings into history? How to give meaning to historical knowledge when we must cope with a lot of temporalities and rhythms? How, from these historiographical revivals, to find one's way in time? How, in a flow of multiple temporalities, of polyrhythm, is it possible to give meaning to historical knowledge. By crossing periods and regimes of historicity, this work reports on a reflection of the construction of historical time as well as on the different ways of escaping the pitfalls specific to both: the fixation and arbitrariness of time by periodization, complexity can lead to confusion in discourses for regimes of historicity. Thanks to educational experiences with pupils from the French academic level "quatrième", periodization and regimes of historicity were used as complementary concepts, allowing the construction of temporal references, necessary for the narration of historical time and useful for questioning the different temporal fields.