

CONSTRUIRE LA MÉMOIRE EN OUBLIANT LE PASSÉ : DE L'USAGE PARADOXAL DES TEMPS VERBAUX DANS LES MANUELS D'HISTOIRE

Annette BÉGUIN

Avant toute mise en texte, le temps est difficile à « penser ». Ce n'est que peu à peu que l'enfant construit cette notion. Tous les ouvrages sur la didactique de l'histoire mettent en évidence les difficultés conceptuelles associées à la notion de temps. Mais la représentation du temps dans un texte introduit aussi des difficultés, ayant pour origine le caractère plus ou moins sophistiqué des codes de représentation utilisés. Or cette difficulté-là n'est pas prise en compte dans les apprentissages historiques qui se font pourtant, pour une grande part, au moyen de textes. Tout se passe comme si les mises en forme utilisées étaient transparentes et dépourvues d'implications dans le processus d'apprentissage.

J'ai été étonnée, en examinant un corpus de manuels d'histoire assez étendu (1), de constater que leurs auteurs faisaient souvent un usage peu naturel du système verbal. Sous couvert de faciliter la lecture, cet usage engendre des effets secondaires non maîtrisés susceptibles d'entraver la compréhension. Plus les lecteurs sont jeunes, plus les distorsions sont nombreuses, ce qui paraît pour le moins paradoxal. Or la représentation du temps est centrale en histoire. On s'attendrait donc à une réflexion disciplinaire sur sa mise en texte.

Les historiens ne semblent pas, sur ce point, s'intéresser aux outils linguistiques ; ce qui explique, sans doute, qu'ils soient utilisés dans les manuels avec peu de pertinence (2). Par contre, la représentation textuelle du temps préoccupe les professeurs de Français qui s'y intéressent dans une perspective à la fois sty-

(1) En l'occurrence 9 manuels à destination des élèves de CM1 / CM2 et 8 manuels à destination des élèves de sixième, tous publiés entre 1985 et 1992. Voir liste en annexe.

(2) Ainsi, au cours du colloque INRP *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* un groupe de recherche de l'INRP a présenté une synthèse de ses travaux sur « la construction du temps historique ». Dans l'état des réflexions, à la fois clair et très documenté, qui est proposé au début du rapport par Catherine Simon, on trouve de multiples références à l'histoire scientifique, à la psychologie génétique, mais aucune à la linguistique. Les aspects textuels de la représentation du temps n'entrent pas, pour l'instant dans l'approche didactique des historiens. AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles (ss la dir. de) : *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales / Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, 1992, 380 p.

listique et grammaticale, mais ils bornent l'observation aux textes littéraires. Sur ce point, il semble qu'aucun pont n'ait encore été jeté entre les deux disciplines.

Pour étudier les problèmes de compréhension qui peuvent surgir à la lecture des manuels d'histoire, il est certes important de prendre en compte les termes de la réflexion scientifique sur le temps et les aspects psycho-génétiques de la construction de ce concept. Mais il convient d'examiner également le degré de complexité de la mise en écriture du temps.

Je souhaiterais dans cet article faire le point sur le rôle des temps verbaux dans la construction mentale du temps historique chez les enfants de 8 à 10 ans, décrire les usages qui en sont faits dans les manuels et amorcer des propositions cohérentes sur ce qui pourrait améliorer sur ce point la lisibilité des textes d'histoire soumis à cette tranche d'âge.

1. COMPRENDRE LE TEMPS

Les grandes recherches sur la notion de temps historique ont laissé des traces dans la réflexion didactique. Les travaux les plus cités sont ceux de Krzysztof Pomian et de Fernand Braudel (3). Ce qui ressort des travaux de ces historiens, en les simplifiant à l'extrême et de manière sans doute abusive, c'est que les représentations du temps sont nécessairement complexes et systémiques.

Toute pluralité de temps est une architecture composée de strates dont les inférieures conditionnent la présence des supérieures qui, une fois constituées, les modifient par un effet en retour. (K. Pomian, p. 354)

Le temps, d'autre part, n'est pas un donné objectif mais le produit d'une construction mentale.

Coordination de plusieurs changements, le temps est une relation. Plus exactement : une classe de relations qualitatives et quantitatives. (p. 353)

Du temps subjectif qui règle la vie intérieure de chacun au temps calendaire qui sert de repère collectif, du temps de l'événement aux longues durées des évolutions économiques culturelles ou sociales, les représentations du temps sont à la fois multiples et interdépendantes. Pour accéder à l'ensemble de ces représentations, il faut être capable d'une pensée abstraite, relative et complexe.

1.1. Les aspects psycho-génétiques

La conception « adulte » du temps correspond à un état élaboré de la pensée. L'accessibilité des savoirs et celle des outils linguistiques dépendent toutes deux de l'âge des sujets concernés. Les recherches sur la psychologie du temps se sont développées dans la lignée de Jean Piaget dont l'ouvrage : *La Notion de temps chez l'enfant* (4), a été fondateur. Les observations qu'il a menées portent à la fois sur la perception de l'ordre et sur celle de la durée. La possibilité de conce-

(3) Pour une synthèse complète des problèmes liés à la représentation du temps en histoire, on pourra aussi se reporter à l'encyclopédie de la Pléiade, vol.11 *L'Histoire et ses méthodes*, vol. publié sous la direction de Charles SAMARAN. Paris : NRF Gallimard, 1961. Bibliothèque de la Pléiade. On verra en particulier dans la section intitulée « le Temps et le lieu » : CORDOLIANI, Alfred. *Comput, chronologie, calendriers*. pp. 37-51.

(4) PIAGET, Jean. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris : PUF, 1946.

voir le temps est tributaire du développement de l'intelligence et du niveau opératoire. L'accès à la représentation du temps physique est une forme d'abstraction. L'enfant devient peu à peu capable de se détacher de son temps propre et de concevoir un temps à écoulement homogène et qu'on peut parcourir mentalement d'une manière réversible.

Ces travaux ont été prolongés par ceux de Paul Fraisse (5), qui portent à la fois sur la perception du temps et sur sa maîtrise, à tous les stades de la vie. Ce qui ressort de ces recherches c'est que, si l'orientation du temps se développe entre 6 et 9 ans, l'estimation des durées en unités de temps se met en place plus tardivement (12 ans selon Paul Fraisse). Or le corpus que nous avons choisi d'étudier concerne la tranche d'âge des 9 - 12 ans, dont on peut supposer que ses destinataires ont encore des problèmes avec les représentations du temps, même s'ils sont près de les maîtriser.

Parmi les travaux sur l'acquisition des concepts temporels, ceux d'Emilia Ferreiro (6) intéressent particulièrement notre propos. Sa thèse, dirigée par Piaget, porte en effet sur la relation entre l'évolution dans l'acquisition des concepts temporels, et l'évolution dans l'acquisition des outils linguistiques qui servent à les exprimer. Pour Emilia Ferreiro, qui s'inscrit dans la ligne piagétienne, le langage et la pensée dérivent tous deux, « *dans le cadre d'une théorie génétique des activités cognitives, de l'organisation générale des actions.* » Elle étudie dans cette perspective les phénomènes transphrastiques de mise en relation temporelle. Elle a observé sur ce point le comportement linguistique d'enfants de 4 à 10 ans, au moyen d'épreuves de compréhension et de production. Leur évolution est mise en parallèle avec les stades piagétiens de perception de l'ordre (successivité et simultanéité) et de la durée au moyen de l'expérience du transvasement de liquides (7).

Ses observations portent sur l'ordre d'énonciation des propositions, sur l'utilisation des *adverbes et conjonctions de temps* et enfin sur les *temps verbaux*. Elle parvient aux conclusions suivantes :

– Longtemps l'enfant établit une dépendance stricte entre « *l'ordre effectif des événements et l'ordre de la description de ces mêmes événements* » (p. 368)

Par ailleurs, si l'enfant peut établir l'antériorité ou la postériorité d'un événement par rapport à un autre, selon son point de vue, le passage de l'un à l'autre n'a rien de réversible.

– La parataxe l'emporte longtemps. Puis apparaissent des adverbes de temps qui ne sont que des « *renforçateurs* » de l'ordre. Ce n'est que vers 10 ans que « *les procédés qui se basent sur une structure de subordination priment sur tous les autres* » (p. 371).

– Les temps verbaux sont d'abord utilisés pour rendre compte « *de chaque ac-*

(5) FRAISSE, Paul. *Psychologie du temps*, Paris : PUF, 1967. Nous nous sommes également appuyés sur : FRAISSE, Paul (sous la direction de), *Du Temps biologique au temps psychologique*, Poitiers, 1977. PUF, 1979 (symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française) et en particulier sur la contribution de : MONTANGERO, Jacques, *La Genèse des raisonnements et des concepts temporels*, pp. 175-215.

(6) FERREIRO, Emilia. *Les Relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève : librairie Droz, 1971. (Thèse sous la direction de Jean Piaget ; préface de Jean Piaget).

(7) L'expérience a été imaginée par Piaget. L'enfant voit deux bocaux de forme différente. On transvase à intervalle régulier la même quantité de liquide d'un bocal à l'autre. L'enfant est invité à représenter les niveaux successifs sur une série de dessins. La deuxième phase consiste à lui demander de remettre les dessins dans l'ordre. Les enfants très jeunes échouent. Quand cette tâche est réussie, on coupe les dessins en deux et on demande à nouveau une mise en ordre. L'enfant doit alors établir une co-sériation. La réussite prouve que la réversibilité de l'opération est perçue. En général, c'est vers 9-10 ans que les enfants y parviennent.

tion en soi ». C'est leur valeur d'aspect qui détermine leur usage. Ce n'est, là aussi, que vers 10 ans que les temps verbaux sont perçus « en système », les uns relativement par rapport aux autres (p. 372).

Ces points nous intéressent dans la mesure où ils permettent d'expliquer un grand nombre de difficultés de compréhension rencontrées par les enfants à la lecture des manuels.

Une conclusion extrémiste pourrait être tirée de ces différents travaux : Avant 10 ans, l'enfant ne peut avoir qu'une représentation très imparfaite du temps et par conséquent on pourrait considérer comme inutile de lui faire aborder l'histoire avant cet âge. L'approche interactionniste de Lev Vigotsky ou de Jérôme Bruner nous amène à reconsidérer le problème autrement : l'apprentissage de l'histoire est un lieu privilégié où l'enfant peut affiner ses représentations du temps par les interactions avec ses pairs et avec les adultes. La rencontre d'obstacles cognitifs peut avoir des effets positifs. Les difficultés rencontrées peuvent être non pas une occasion réitérée d'échecs, mais un ensemble d'étapes que doit parcourir une pensée qui se cherche. Les interactions langagières jouent un rôle fondamental dans ce processus.

Ce débat n'a pas manqué de traverser l'enseignement de l'histoire. Ainsi, dans un ouvrage de pédagogie à destination des enseignants de l'école élémentaire : *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*, Pierre Giolitto (8) s'interroge : « *L'histoire est-elle accessible à l'enfant ?* » Faisant référence à Piaget et à Bruner, il montre que l'histoire peut aider à la construction mentale de la catégorie du temps et milite pour son enseignement précoce.

Rappelons cependant que la difficulté ne devient positive que si elle peut être surmontée avec l'aide de l'adulte, c'est-à-dire lorsqu'on se situe dans la « zone de proche développement » de l'enfant. Cela signifie qu'il faudrait s'efforcer de mettre au service de ce développement les textes utilisés comme outils d'apprentissage, en veillant à ce que leur rédaction constitue une aide effective à la conceptualisation ou, tout au moins, en s'efforçant qu'elle ne constitue pas un obstacle supplémentaire par multiplication des ambiguïtés.

1.2. Les difficultés linguistiques

Le français présente cette particularité (9) que le mot « temps » est un terme polysémique, qui désigne à la fois le temps grammatical du verbe et le concept de temporalité. Or les deux sont loin de correspondre : on peut par exemple référer à une même époque en utilisant des temps différents et un même temps verbal peut renvoyer à des époques différentes.

Il y eut huit croisades vers l'Orient, entre le XI^e et le XIII^e siècle. Elles furent violentes. A partir de la quatrième croisade, toutefois, les ambitions politiques et commerciales priment sur l'objectif religieux. ...

Parmi les élèves de la classe ou de l'école, certains viennent de pays étrangers. (Dorel-Ferré, p. 55)

Les temps verbaux contribuent à la représentation que le lecteur peut se forger

(8) GIOLITTO, Pierre, *L'Enseignement de l'histoire aujourd'hui (programme de 1985)*. Paris : Armand Colin/Bourrelier, 1986.

(9) L'Anglais possède deux termes : *tense* et *time*. Voir sur ce point : RIEGEL, Martin ; PELLAT, Jean-Christophe ; RIOUL, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 1994. pp. 289-291.

de la chronologie, de la durée ou de la fréquence d'un procès, mais ils n'y suffisent pas. D'autres éléments contextuels, d'ordre sémantique ou grammatical, sont le plus souvent nécessaires pour que cette représentation se précise.

C'est dire que les temps verbaux ne constituent pas des instructions de lecture simples, mais qu'ils font appel à l'aptitude du lecteur à prendre du recul, à mettre en relation des indices disjoints, à opérer des inférences, autant de capacités qui commencent à peine à se mettre en place chez les 8-12 ans.

Ils constituent néanmoins le principal outil linguistique permettant de représenter la temporalité. Emile Benveniste (10) a clairement mis en évidence les particularités du français sur ce point.

Le français admet un double système temporel : le *système de l'énonciation*, organisé autour du présent et le *système du récit* dont le temps principal est le passé simple. Le système du récit se caractérise par le fait que l'acte de locution y est gommé. Il est, du reste, présent à l'écrit mais absent de l'oral. Les formes verbales du récit éloignent les événements narrés de l'acte d'énonciation qui les porte. Le système du récit a donc essentiellement recours aux formes de la 3^e personne, alors que toutes les personnes sont présentes dans le système de l'énonciation. Nous pourrions résumer par ce schéma le système défini par Benveniste :

<p>3^e personne : passé simple passé antérieur</p>	<p>imparfait p. que parfait prospectif (aller + inf.)</p>	<p>Toutes personnes : présent passé composé futur futur antérieur</p>
récit historique	énonciation du discours	

n°15. SCHEMA : Le système d'emploi des temps verbaux en Français d'après E. Benveniste

Ce schéma permet de visualiser les exclusions des deux systèmes : l'imparfait est commun aux deux. Par contre le passé simple est exclu du système de l'énonciation et le présent et le futur sont exclus du système du récit.

Benveniste montre également combien le parfait ou passé composé est « *peu apte à convoquer la relation objective des événements* » parce que « *son repère temporel est le moment du discours* », alors que le repère du passé simple est le moment même de l'événement. Ainsi que l'affirme Benveniste, le passé simple est le temps par excellence de l'historien :

« *Quiconque sait écrire et entreprend le récit d'événements passés emploie spontanément l'aoriste comme temps fondamental* » (p. 243).

On pourrait donc logiquement s'attendre à ce que les manuels d'histoire soient rédigés selon le système du récit.

Les travaux de H. Weinrich, repris par Bernard Combettes (11) corroborent et complètent ce point de vue. Le système du récit offre la particularité de permettre

(10) BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, 1966. réed. 1976, t.1., pp. 236-250, Ch. XIX, *les relations de temps dans le verbe français*.

(11) WEINRICH, H., *Le Temps*. Paris : le Seuil, 1973 (traduction française) / 1964 1^{re} éd. ; COMBETTES, Bernard, *L'Organisation du texte*, Metz : Université de Metz, 1992. pp. 49-88.

de hiérarchiser l'information en *premier plan* (passé simple) et *arrière-plan* (imparfait). Le système de l'énonciation ne permet pas cette distinction. Il permet seulement de marquer la différence entre l'accompli (passé composé-futur antérieur) et le non-accompli (présent-futur). L'imparfait est le candidat idéal pour marquer les arrière-plans car il propose une vision non bornée du procès. Il sert donc aussi à exprimer la généralisation des faits passés. C'est un véritable outil de conceptualisation.

1.3. Les pièges de l'abstraction

Une action répétée peut n'être racontée qu'une seule fois grâce à des outils grammaticaux permettant la généralisation. Le lecteur doit ensuite rétablir mentalement la possibilité d'occurrences multiples ; bref, il doit se représenter la fréquence possible des actions évoquées. La représentation de la fréquence est impossible à visualiser par un quelconque schéma. Le lecteur, pour construire une image mentale adéquate, ne peut se fier qu'aux seuls outils linguistiques : systèmes de temps verbaux, mais aussi passage du pluriel au singulier associé à l'usage des déterminants, adverbess... La construction mentale d'une représentation de la fréquence à partir d'un texte est fortement tributaire des capacités d'abstraction et de l'aptitude à repérer les indices linguistiques pertinents.

La difficulté majeure associée à la lecture du texte historique semble précisément inhérente aux passages très nombreux, et pas toujours nettement marqués, du générique au spécifique et du spécifique au générique. « Le roi » peut désigner un acteur singulier ou un acteur collectif. On change alors d'échelle temporelle.

Quand il (Clovis) meurt, en 511, le « Royaume des Francs », avec Paris pour résidence royale, est puissant : le roi gouverne seul, commande l'armée, choisit les évêques tandis que les comtes (compagnons du roi) dirigent les cités.

Ses descendants, les Mérovingiens, ne sauront pas maintenir l'unité : pour eux, le royaume est un bien personnel à partager, à la mort, entre les enfants. (Dorel-Ferré p. 41)

C'est en fait une commodité du récit historique, qui permet de combler les trous et de racheter « la perte » du passé. Ce jeu de l'abstrait au concret et du concret à l'abstrait, que les adultes pénètrent avec aisance, est vraisemblablement perçu différemment par les jeunes enfants qui ont naturellement tendance à s'en tenir plutôt au niveau le moins abstrait, c'est-à-dire au niveau singulier et à percevoir les groupements (ici les Mérovingiens) dans l'espace plutôt que dans le temps. C'est ainsi qu'un élève nous parlait d'une « troupe de rois » à propos des Capétiens. D'autre part, les phénomènes de reprises viennent mêler leurs pièges à ceux de la généralisation, rendant la construction mentale difficile à opérer.

Les ratés de la compréhension sont difficiles à identifier sur ce plan, car lorsqu'on attribue indûment à une proposition générale une valeur de singularité - erreur très fréquente et qui correspond à une défaillance de l'abstraction - on est encore dans le « vrai » et une compréhension globale, en contexte, peut la plupart du temps fonctionner quand même malgré l'inexactitude de la représentation.

Les temps verbaux jouent un rôle important dans cette activité conceptuelle.

Lorsque le texte est rédigé au présent, la différence entre singulier et itératif s'efface au niveau du verbe, et le lecteur ne peut plus s'appuyer que sur les autres indices précédemment cités. Il est donc moins aidé dans son activité de conceptualisation.

Dans le système du récit, l'imparfait est une condition nécessaire, mais non suffisante de la généralisation. Les indices linguistiques qui permettent d'en décider fonctionnent en interdépendance. Or chez le lecteur inexpérimenté, il est rare que la construction du sens se fasse sur l'ensemble des indices pertinents. La tendance consisterait plutôt à se fier aux premiers indices perçus. Toutefois, l'usage du système du récit semble davantage susceptible d'aider le lecteur dans la mesure où il lui propose des indices supplémentaires par rapport au système du présent.

1.4. Une difficulté sensible aussi en production

La difficulté qu'éprouvent les élèves à conceptualiser clairement la fréquence devient très évidente en situation de production de texte. Nous avons pu examiner sur ce point un corpus de copies d'élèves de cinquième (12) auxquels le professeur de Français avait posé le sujet suivant :

Evoquez la vie quotidienne du chevalier. Décrivez (château, tournoi, honneur, adoubement, guerre, fête...) Utilisez votre cours d'histoire comme source documentaire.

La nature contraignante du sujet a fait que les élèves ont produit principalement une reformulation de leur cours d'histoire, lui-même rédigé au présent. Toutefois, le contexte de la tâche, c'est-à-dire une activité de rédaction en Français, exercice qui correspond le plus souvent à « raconter une histoire », a conduit à des réécritures marquées par l'hétérogénéité et plus particulièrement par des irrptions du système du récit dans l'utilisation du présent.

La faute de langue la plus fréquente dans l'ensemble des copies est constituée par des entorses aux règles d'accord en nombre et par les erreurs touchant à la concordance des temps.

« *La vie quotidienne DU chevalier* » implique une portée généralisante du texte. Dès lors les jeunes scripteurs oscillent entre un chevalier précis, auquel parfois ils donnent un nom, les chevaliers comme groupe social et « le chevalier » comme abstraction de ce même groupe social. « Le chevalier » peut également désigner *celui dont on a parlé plus haut*, mais la norme dans ce cas imposerait de ne pas le placer en première position dans le texte. Le mélange donne des effets cocasses :

Les guerrier se battent pour recevoir la manche d'une jeune femme qui peut ainsi devenir plus tard son épouse. (Arnaud)

Il avait un haumme (sorte de casque). Pendant l'adoubement, ils reçoivent une bénédiction religieuse et ils reçoit son titre de chevalier. [...] Quand le chevalier faisaient des guerres, ils combattaient ceux de son lignage de son clan. Il combattaient aussi les Sarazins et il faisait preuve de grande volonté. (Marc)

L'homophonie fréquente entre les formes verbales du pluriel et du singulier à la troisième personne facilite le passage sans contrôle de l'un à l'autre.

Au plan des temps verbaux la confusion est intéressante à observer. L'utilisation du présent permet d'éviter les dénivellations brutales, mais le système du récit est majoritairement choisi. Dès lors les distorsions deviennent sensibles. L'élève qui choisit de donner un nom au chevalier donne certes une valeur exem-

(12) Ces devoirs ont été réalisés au Collège de Loon Plage, en octobre 86. Nous remercions très vivement la collègue qui a accepté de nous confier ces copies.

plaire à son personnage, mais il ne peut pas utiliser l'imparfait pour évoquer une scène comme l'adoubement, qui ne se passe qu'une fois dans une vie :

Arthur était écuyer. Il apprenait à monter à cheval et à maniaient les armes. Puis, il se préparait pour l'adoubement. Dont il reçut son titre de chevalier de noblesse, accompagnait d'un cheval blanc, d'une épée et d'un bouclier. Le soir venu, il pria toute la nuit, pour recevoir la bénédiction religieuse et La collée par son parrain. Pendant son éducation, Arthur apprenait à avoir du courage... (Hiroslava)

Le désarroi des jeunes scripteurs se manifeste en particulier en clôture de devoir. Il est en effet difficile de clore un processus généralisant et répété. Il est beaucoup plus facile de se débarrasser d'un personnage encombrant dans un récit singulier. Interviennent alors de brusques changements de registres qui surprennent le lecteur adulte :

*Quand le chevalier n'a pas de guerre, il organise des tournois [...] Pendant la guerre, il doit combat avec courage, loyauté, sans pitié.
Mais ce jour là le chevalier mourut à la guerre. (Laurent)*

De manière générale, la localisation dans le temps semble pour le moins imprécise : on situe les chevaliers du V^e au XII^e siècle ! En fait, à ce stade de l'apprentissage, la généralisation ne fonctionne pas en rapport avec des périodisations précises, mais elle correspond plutôt à une cristallisation synthétique d'images mentales éparpillées, d'ordres différents et pas forcément historiques. On se situe dans une zone floue où l'Histoire doit encore beaucoup aux histoires. L'ouverture et la clôture de la copie de Marc, qui mélange tout au long, comme nous l'avons vu, le pluriel et le singulier, est à cet égard significative :

*Cela se passe au V^e siècle. C'est l'histoire d'un chevalier.
[...]
Les histoires des V^e siècles sont bien car il y a des tournois.*

Ces positions d'écritures sont intenables parce que mal définies et faites de contradictions qui vont parfois jusqu'à l'incohérence. Dans la suite du texte de Hiroslava, le malheureux Arthur se voit doté d'attributs incompatibles : dans un paragraphe il est courtois, charitable et pieux et deux paragraphes plus loin nous apprenons qu'*il était très cruelle (sic)* Entre le chevalier porté par un idéal et le guerrier, la synthèse est difficile à opérer dans un même personnage. Or dès lors que le personnage est nommé, le lecteur nourrit à son égard une exigence de cohérence psychologique !

Dans *Sens et catégories en histoire* (13) Chaïm Perelman souligne les difficultés associées à la généralisation :

L'idée de personne, centre autour duquel on organise ses actes et ses manifestations, constitue un type de catégorie donnant un sens et une portée à ceux-ci. Sur ce modèle sont formées d'autres catégories [...]. [...] Mais dès que l'on généralise, à partir de l'idée de personne, pour construire d'autres catégories, on se heurte à des problèmes dus à cette transposition, car le groupe ne naît pas et ne meurt pas de la même façon qu'une personne, ses contours peuvent être plus difficiles à cerner, les critères déterminant l'appartenance pouvant varier dans le temps et selon les idéologies.

(13) PERELMAN, Chaïm, *Sens et catégories en histoire*, in PERELMAN, Chaïm (études publiées par) : *Les Catégories en histoire*, Bruxelles : Edition de l'institut de sociologie de l'université libre, 1969, pp. 133-147 (communication présentée au Centre National de Recherches de Logique le 30 Avril 1968).

Nous ne nous étonnerons pas, dans ces conditions, si les personnages-types auxquels ont recours certains manuels pour illustrer « la vie quotidienne à telle ou telle époque » aient si peu de consistance et de crédibilité. Le récit singulatif et le récit généralisant correspondent à des démarches mentales antagonistes. Les compromis « passent » mal à la lecture.

On remarquera également que les problèmes de « concordance des temps » rencontrés par les enfants ne sauraient être traités isolément. Dans ce contexte, le rappel de la norme linguistique ne résout rien. Il s'agit d'abord d'un problème de représentation mentale qui gouverne l'ensemble des erreurs commises. L'usage des temps verbaux est ici complètement associé aux passages du pluriel au singulier ou à l'usage des déterminants.

1.5. Le système du récit comme aide à l'abstraction

Les problèmes rencontrés en production interviennent également en réception où ils sont cependant moins sensibles parce qu'ils ne mènent pas à des entraves complètes de la compréhension. Toutefois, il méritent de retenir l'attention des pédagogues en histoire car ils touchent aux mécanismes d'abstraction qui sont au cœur même de la démarche historique.

Raymond Aron (14) rappelle que « *les unités historiques ne sont pas atomiques, mais sont pour ainsi dire des ensembles* ». L'historien, suivant le niveau où il situe son explication, peut changer de degré d'abstraction et changer, en même temps, d'échelle temporelle :

Il y a pour ainsi dire un emboîtement de poupées russes : le micro s'insère, s'intègre dans un macro sans que l'on puisse jamais trouver ni l'atome ni le tout. Le tout serait la totalité de l'histoire humaine, pour nous inaccessible ; l'atome serait un événement rigoureusement localisé dans un point de l'espace et dans un moment du temps, et il est tout aussi impossible d'atteindre l'atome rigoureusement délimité que de saisir la totalité. (p. 160)

Etudier « la vie quotidienne du chevalier » suppose deux niveaux de généralisation : un niveau que l'on pourrait qualifier de banal dans la mesure où il traverse le récit empirique. Raconter la vie d'un individu suppose déjà des effets de généralisation. Le personnage est la « représentation » d'un individu. Il en subsume les actes et les conduites.

Avec le récit historique, on atteint un autre niveau d'abstraction. On touche à des échelles qui dépassent de très loin l'existence des individus. Toutefois la personne reste le modèle que l'on tend à privilégier pour parler des groupes parce qu'elle offre à l'historien un moyen commode d'organiser et d'animer son récit. On passe d'un niveau d'abstraction à l'autre d'une manière quasi naturelle.

C'est le type même de conceptualisation inscrit au cœur de la discipline qui est ici concerné. La polyvalence des outils linguistiques utilisés permet une certaine souplesse de la pensée en gestation. Le caractère flou du degré d'abstraction postulé a l'avantage de ne pas engendrer de complet blocage à la lecture, mais il peut aussi être source de constructions mentales inappropriées.

L'opposition passé simple / imparfait dans le système du récit présente sur ce point un avantage sur l'utilisation unique du présent. Elle permet une représenta-

(14) ARON, Raymond ; NOUVILLE, Florence, *Leçons sur l'histoire*, Cours du collège de France, Paris : éd. De Fallois, 1989, Livre de poche n°4136.

tion affinée des événements ; elle permet de donner au passé un « relief » en inscrivant les événements-charnières, déterminants pour l'avancée du récit, sur la toile de fond des « longues durées ». On s'attendrait donc à ce que les manuels d'histoire utilisent cet outil puisque précisément le caractère déterminé ou indéterminé des événements est un des obstacles cognitifs majeurs à la compréhension en histoire.

Dans « *l'écriture du roman* » (15), Roland Barthes associe le passé simple et la troisième personne comme les deux outils dont use le narrateur pour asseoir l'intelligibilité et l'autorité du récit :

Le rôle du passé simple est de ramener la réalité à un point, et d'abstraire de la multiplicité des temps vécus et superposés un acte verbal pur, débarrassé des racines existentielles de l'expérience et orienté vers une liaison logique avec d'autres actions, avec d'autres procès, un mouvement général du monde : il vise à maintenir une hiérarchie dans l'empire des faits.

Il confirme un peu plus loin le caractère « *pédagogique* » du passé simple :

Le passé simple est l'acte même de possession de la société sur son passé et son possible.

On ne saurait mieux exprimer le rapport entre l'usage du passé simple et le souci de clarté et de cohérence logique, exigence première en pédagogie. Même si on peut en récuser l'usage littéraire comme excessivement conformiste, on s'attendrait à le trouver partout dans le récit d'histoire à destination des classes.

2. L'EMPLOI DU TEMPS DANS LES MANUELS

2.1. L'usage dominant du présent

L'observation des manuels de notre corpus est assez surprenante sur ce point. C'est le présent que les manuels de l'élémentaire utilisent de manière dominante. Seul le Hachette (Nembrini) est rédigé de manière homogène selon le système du récit.

Nous noterons cependant que le Dorel-Ferré présente quelques passages hétérogènes (16) et que le cours P. Wirth, de chez Delagrave, comporte quelques chapitres au passé dans un ensemble dominé par le présent (17). Faut-il y voir les scories d'une écriture à plusieurs mains qu'on n'aurait pas pensé à homogénéiser sur ce point ?

Deux autres manuels présentent un caractère d'hétérogénéité beaucoup plus étendu : Il s'agit des manuels Chaillet et Meuleau de chez Bordas et Drouet de chez Magnard. Les auteurs de ces deux manuels ont une prédilection pour le système du récit mais ils essaient par tous les moyens d'éviter le passé simple. La solution la plus fréquemment adoptée dans le Bordas est le remplacement du passé simple par *le passé composé*. Il en résulte une sorte d'aplatissement énumératif du récit, entièrement rejeté dans l'accompli et tributaire d'un présent du locuteur qui ne se manifeste jamais :

(15) BARTHES, Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, Seuil, 1972, pp. 25-32 (1^{re} éd. 1953).

(16) Voir par exemple pp. 9 ; 55 ; 75.

(17) Cf. *Les Romains et la Méditerranée*, par exemple.

La Gaule est devenue une province de l'Empire romain. Elle a payé à Rome des impôts. L'armée romaine a protégé les frontières ; la Paix romaine s'est installée pour plusieurs siècles. Beaucoup de villes ont été construites. Lyon a été une capitale pour la Gaule. On a pu se déplacer sur de nombreuses voies romaines. Les Gaulois se sont enrichis. (p. 19)

Les auteurs de chez Magnard (Drouet et alii) utilisent l'imparfait de manière dominante :

Le peuple irrité pensait que le roi et la reine se réjouissaient de voir les Autrichiens et les Prussiens envahir le pays. Il attaquait les Tuileries et mettait Louis XVI en prison.

Le 22 septembre 1792, la République était proclamée. Louis XVI était jugé, condamné et exécuté le 21 Janvier 1793.

Les volontaires venaient se joindre aux soldats et formaient une armée peu expérimentée mais pleine d'enthousiasme. A Valmy, en Lorraine, le 20 septembre 1792, l'armée française arrêta l'avance des Prussiens (p. 91)

Les verbes *attaquait, mettait en prison, était proclamée, était jugé, condamné et exécuté, arrêta* prennent une valeur particulière à l'imparfait : ce dernier leur confère une valeur imperfective qui laisse le lecteur en attente. L'imparfait correspond alors à une forme de mise en relief (18). Cependant, lorsque tout le texte est à l'imparfait, il n'y a plus de mise en relief et le lecteur reste perpétuellement dans l'expectative, ce qui le déçoit ou le décourage. Ainsi que le remarque Michel Fayol :

Le marquage à l'imparfait - plus que parfait des procès amorçant un récit tend à les faire considérer par l'adulte comme relevant du cadre, c'est-à-dire de ce qui n'est pas focalisé par le narrateur mais qui introduit simplement les informations nécessaires à la compréhension de ce qui suit. [...] Ainsi, l'accumulation des imparfait - plus que parfait aboutit à différer d'autant l'occurrence des complications et résolutions (19).

Que le texte soit rédigé au passé composé ou à l'imparfait, le lecteur est mis en attente d'un procès, procès associé à la locution dans un cas et à la focalisation dramatique dans l'autre mais qui, dans les deux cas, ne sera jamais exprimé. Le manque de naturel de ces choix aboutit à des irrptions soudaines et non contrôlées tantôt du présent et tantôt du passé simple à certains endroits du texte. Il en résulte des dénivellations stylistiques qui peuvent perturber la lecture.

Tous les manuels pour la classe de 6^e sont rédigés au présent. Nous devons remarquer toutefois que certains manuels présentent des mélanges très occasionnels. Dans le Nathan (Marseille et alii) la préhistoire et l'Egypte sont traitées au passé. Le reste est au présent sans que rien puisse justifier ce changement. Le Magnard (Borowice et alii) est rédigé au présent, mais quelques pages présentent des recours occasionnels au système du récit (20). Il en va encore de même pour le Belin (Zanghellini) (21). Là encore, l'utilisation des deux systèmes, étant donné

(18) Nous pouvons nous référer sur ce point à WAGNER, R.L. ; PINCHON, J., *Grammaire du Français classique et moderne*, Paris : Hachette, 1962, p. 354. : *Avec des verbes de sens perfectif, la désinence d'imparfait crée une légère discordance qu'il convient d'interpréter. Dans les exemples du type : « En 1802, naissait à Besançon... » l'imparfait suggère que le fait évoqué n'a pas épuisé toute son importance. C'est une forme de mise en relief.*

(19) FAYOL, Michel, « L'Emploi des temps verbaux dans les récits écrits, Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », *Bulletin de Psychologie*, Juillet-Août 1985, n°371, *La Psycholinguistique textuelle*, p. 688.

(20) Pages 148 ; 210 ; 222 ; 224 ; 228.

(21) Irruptions du passé simple pp. 26 et p.58.

la répartition aléatoire des occurrences, semble davantage due à un manque de contrôle de la rédaction qu'à un choix délibéré.

Un seul manuel de notre corpus (22), au total, utilise le système du récit de manière franche et continue. Dans l'ensemble, le présent occupe, statistiquement, une place incontestée. Comment cette tendance des manuels à utiliser le présent peut-elle se justifier ?

2.2. Des considérations stylistiques ?

On peut avancer un argument de type stylistique : ces présents seraient en fait des « présents historiques », destinés à actualiser l'action et à la rendre plus vivante.

Dans une narration qui relate, au moyen de formes du passé, des événements révolus, le présent de l'indicatif, par un effet de rupture (23), en rattache certains à notre actualité et permet de nous en constituer comme les témoins.

Exemple : La nuit vient : le feu d'artifice ne réussit pas, il fut couvert d'un nuage ; il coûtait seize mille francs. A quatre heures du matin, Vatel s'en va partout, il trouve tout endormi, il rencontre un petit pourvoyeur qui lui apportait seulement deux charges de marée. (Madame de Sévigné).

Dans cette définition, donnée par Wagner et Pinchon (24), nous retiendrons « l'effet de rupture ». Seuls « certains » événements sont au présent. Cette irruption du présent (énallage temporel) correspond à une figure de rhétorique, l'hypotypose, qui consiste à rendre une vision, une image mentale directement sensible au lecteur (on la lui met sous les yeux) pour lui donner une force dramatique plus intense.

Ce n'est pas le cas dans nos manuels qui, en dehors des exceptions citées ci-dessus, sont *entièrement* rédigés au présent (25) et qui évitent soigneusement, par ailleurs, tout effet de dramatisation (26).

2.3. Des considérations psychologiques ?

Peut-être faut-il alors supposer que ce sont des considérations issues des travaux en psycholinguistique qui ont orienté nos rédacteurs ?

La thèse d'Emilia Ferreiro que nous avons évoquée ci-dessus pourrait servir de référence. Elle signale que chez les enfants de moins de 10 ans, les temps ne fonctionnent pas réellement en un système permettant de se représenter la postériorité ou l'antériorité d'un fait par rapport à l'autre. Tout au plus l'enfant situe-t-il les faits exprimés par rapport à son présent immédiat. Ainsi, les enfants seraient plus sensibles à la notion d'aspect du verbe qu'à la notion de temps proprement dite.

Signalons toutefois que les travaux d'Emilia Ferreiro ne portent que sur la lan-

(22) Le Hachette / Nembrini.

(23) C'est nous qui soulignons.

(24) WAGNER, R.L. ; PINCHON, J., *Grammaire du Français classique et moderne*, Paris : Hachette, 1962, p. 338.

(25) On trouve quelques rares exemples de véritable présents historiques dans le Dorel-Ferré : « *Depuis quelque temps, on recherchait le moyen de faire des livres moins coûteux que les manuscrits. [...] Vers 1450, après bien des essais, Gutenberg met au point un procédé beaucoup plus efficace...* (p. 81) « *Depuis le Moyen-Age, la justice royale était exercée par les baillis. Désormais, les rois prennent en charge l'administration et l'armée...* » (p. 83). Ces exemples sont localisés en début de chapitre.

(26) Voir sur ce point : BEGUIN, Annette, *Lecture et lisibilité des manuels d'histoire*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3, 1994.

que orale. Le passé défini ou passé simple n'entre pas dans ses protocoles de recherche. Dans des travaux portant cette fois sur la langue écrite, Michel Fayol (27) en rejoint cependant les conclusions.

Dans une série de cinq expériences simulant la production de récits - textes dont les verbes présentés à l'infinitif, doivent être accordés - Fayol (1885) (28) trouve que, en Français, l'opposition imparfait - plus que parfait / passé simple correspond, chez les adultes, à la division macrostructurelle cadre / épisode. Ce fonctionnement intra-textuel des temps verbaux s'établit très lentement au cours de la scolarité. Chez les plus jeunes (sept-huit ans) l'emploi d'un temps dépend essentiellement du rapport entre événement référé et situation d'énonciation. Par exemple, l'imparfait apparaît massivement lors de narration d'histoires inventées ou situées dans un passé éloigné. [...]

Vers neuf-dix ans s'amorce l'utilisation d'opposition de temps à l'intérieur des récits. L'imparfait, d'abord sur-employé, tend à régresser au profit du passé simple. Celui-ci, après s'être appliqué aux seuls événements inattendus, apparaît progressivement dans l'ensemble des propositions relevant de la complication et de la résolution. Mais il faut attendre l'âge de treize ou quatorze ans pour que le fonctionnement intra-textuel des formes verbales corresponde à celui adulte (adulte cultivé).

Nous remarquerons d'abord que les travaux de Michel Fayol portent sur la *production* de récit et non sur leur réception. Pour toute activité associée à l'écrit, il existe un décalage sensible entre ces deux aspects. Avoir des difficultés en production ne peut en rien présumer d'une non-réussite en réception.

D'autre part, l'introduction du système de récit en réception, même s'il n'est pas complètement intégré comme système par les jeunes lecteurs, pourrait constituer une forme de médiation aidant à la constitution des catégories du temps.

Rien, enfin, ne permet d'affirmer en l'état des travaux actuels que l'enfant n'est pas sensible à l'opposition entre système du récit et système du discours, même si, à l'intérieur de chacun de ces systèmes il n'est pas forcément sensible au caractère relatif de la temporalité. Evacuer, lors des apprentissages, le système du récit des lieux où il trouve naturellement sa place, n'est-ce pas courir le risque de négliger un outil important de la langue ?

En fait, le passé simple est le temps naturel du récit écrit. Les enfants qui débute en production écrite et que le contact avec les contes ont habitué à son emploi cherchent naturellement à l'employer dans les récits écrits du même type (29). Le présent, lui, n'est jamais employé. Les expériences rapportées par Michel Fayol l'indiquent clairement :

Le présent – temps de l'actuel, de l'événement en cours de déroulement lors de l'énonciation – n'est pratiquement jamais utilisé par les sujets de sept ans, sinon avec une valeur de répétitif (ex. : L'été je vais toujours chez ma grand-mère). Il semble que les plus jeunes ne l'emploient jamais pour relater, à l'écrit, du passé ou du non factuel imaginaire. (30)

(27) FAYOL, Michel, *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, pp. 117-118.

(28) FAYOL, Michel, « L'Emploi des temps verbaux dans les récits écrits, Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », *Bulletin de Psychologie*, Juillet-Août 1985, n°371, *La Psycholinguistique textuelle*, pp. 683-666.

(29) Mais non dans les « récits de vie » qu'on leur demande souvent de produire et qui se rattachent naturellement à leur présent de locuteur. Ils utilisent alors le passé composé. Nous avons pu constater que les élèves de 5^e dont nous avons étudié les copies ci-dessus utilisent bel et bien le système imparfait / passé simple.

(30) FAYOL, Michel, « L'Emploi des temps verbaux dans les récits écrits », *op. cit.* Sur ce point, voir également : BRONCKART Jean-Paul, « Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfant », *Bulletin de Psychologie*, Juillet-Août 1985, n°371, *La Psycholinguistique textuelle*, pp. 653-656.

On ne peut donc pas justifier l'emploi du présent par un souci de proximité avec les usages enfantins.

2.4. Une difficulté morphologique ? Une mutation de la langue ?

Certains enseignants arguent d'une difficulté que rencontreraient les enfants dans l'usage du passé simple pour justifier une prétendue nécessité d'employer le présent. Les auteurs de manuels que nous avons interrogés ont avancé également que l'usage du passé simple entraînait l'usage du passé antérieur « *qui est encore plus compliqué* ». Or dans le système du récit, les verbes s'emploient essentiellement à la troisième personne. Seules les première et deuxième personnes du pluriel posent un réel problème d'usage. Quant au passé antérieur, il ne pose aucun problème supplémentaire, puisque seul l'auxiliaire est conjugué.

D'aucun prétendent même que le système du récit est caduc. Le passé simple ne serait plus employé. De fait, les manuels d'histoire les plus anciens sont rédigés au passé. Le présent commence à faire son apparition vers les années 60 et cette présence devient ensuite de plus en plus envahissante. Serait-ce le signe d'une mutation de la langue ?

Dans ce cas cette mutation devrait affecter aussi les formes littéraires utilisant traditionnellement le passé simple, comme le roman. Or, le passé simple se porte encore très bien en littérature. C'est même dans les formes les plus accessibles et les plus populaires du roman qu'il se porte le mieux. Alors pourquoi ne serait-il caduc que dans les manuels d'histoire ? Les romans historiques pour la jeunesse, eux, sont majoritairement écrits dans le système du récit (31).

2.5. La chronique l'emporte sur le récit

L'observation du fonctionnement du récit dans les manuels permet d'avancer une explication plus cohérente. Un récit suppose des acteurs identifiés, des enjeux exprimés, un sommet narratif - éléments qui sont rarement présents dans l'histoire racontée des manuels récents. Si ces conditions ne sont pas remplies, on a affaire non plus à un récit mais, selon l'expression de Françoise Revaz (32), à une simple *description d'action*, caractérisée par l'absence de dynamique interne. Or, dans la construction du savoir historique, la difficulté majeure est d'avoir une approche globale des successions d'événements dans leur liaison. Il faut la surmonter pour accéder à l'explication historique. La simplification abusive du temps loin de le rendre plus lisible le rendrait plus abstrait et donc plus difficile à comprendre. Comme le disait Bachelard, « *on ne retient que ce qui a été dramatisé par le langage* » (33).

Si l'on examine sur ce point notre corpus de manuels et plus spécialement les manuels de l'élémentaire, qui s'adressent aux enfants les plus jeunes, on constate une nette tendance à s'appuyer sur une armature de dates plus que sur un système explicatif. Au lieu de confronter les jeunes lecteurs à la complexité des problèmes posés par le temps, on en décompose l'approche dans le but de la sim-

(31) Nous fondons cette affirmation sur une vue empirique et intuitive. Il existe des exceptions notables : les best-sellers d'Odile Weurlersse, par exemple, sont rédigés au présent. Il serait intéressant de mener sur ce problème une étude à la fois statistique et chronologique. C'est une piste qui reste à explorer.

(32) REVAZ, Françoise, « Du descriptif au narratif et à l'injonctif », *Pratiques*, décembre 1987, n°56, *Les Types de textes*, pp. 18-38.

(33) BACHELARD, Gaston, *La Dialectique de la durée*, Paris : Boivin & Cie, 1936, p. 58.

plifier. On part des dates et on les met en ordre. L'outil le plus utilisé à cette fin est la frise chronologique dans laquelle Isabelle Gonon ne voit d'ailleurs « *qu'un petit instrument souvent encombrant parce que bien abstrait par rapport au service rendu, un aide mémoire.* » (p. 66)

Pourtant, c'est l'enjeu qui donne au récit sa force convaincante.

Si l'on examine l'évolution des manuels d'histoire, on constate une disparition des héros et héroïnes de récits exemplaires (sainte Geneviève, Jeanne d'Arc, Bayard etc.) au profit de sujets collectifs (les empereurs romains, les Francs, l'empire d'Occident...), ce qui correspond à un souci de rigueur. Les anecdotes « qui frappent la mémoire et l'imagination des enfants » (34) sont qualifiées dans la littérature professionnelle d'*images d'Epinal*. Or l'imaginaire dramatique développé par le récit est davantage stimulé, à cet âge, par le recours à des personnages humains que par le recours à des entités collectives. Dans ces conditions, la forme d'exposition la mieux adaptée aux apprentissages premiers n'est pas facile à déterminer.

Même si les objets de la recherche ont changé, le récit persiste dans les travaux scientifiques. Il se donne une nouvelle poétique (on songe aux travaux de F. Braudel tels que les analyse Jacques Rancière dans *Les Mots de l'histoire* (35)). Mais les enjeux culturels, politiques ou économiques qui sous-tendent ces travaux ne sont pas perceptibles à de jeunes enfants. Comment dans ces conditions s'appuyer sur une « dynamique » du récit pour aider les enfants à mieux se représenter le passé tout en ne s'éloignant pas trop de l'histoire scientifique ?

Le psychologue Paul Fraisse (36) met bien en évidence l'homologie qui peut exister entre la mise en perspective individuelle et les mises en perspectives collectives en matière de psychologie du temps. Selon lui, « *les effets de perspective sont les mêmes pour les périodes historiques que nous n'avons pas vécues que pour notre propre passé* ». Il paraîtrait donc logique de s'appuyer en priorité au plan pédagogique sur les structurations les plus familières, c'est-à-dire celles qui rapprochent le récit historique du récit de vie, et par conséquent du récit de fiction.

Il est probable, comme le montre Michel Fayol (37), que l'opposition passé simple-imparfait fonctionne en rapport avec les éléments d'un schéma-type du récit : l'imparfait servant à exprimer le cadre et les arrière-plans, le passé simple étant utilisé pour mettre en relief les événements inattendus et importants (le *focus*) associés à la complication et à la résolution. L'usage du système passé simple / imparfait s'associe donc naturellement à la dramatisation du récit. Son absence pourrait constituer un signe de la faiblesse narrative des manuels, le signe que la chronique l'emporte sur le récit.

C'est aussi l'absence d'enjeu clairement défini dans les récits mis en œuvre qui permet à certains auteurs de n'utiliser que l'imparfait. Ils rejoignent par là l'attitude scripturale des enfants très jeunes (CE1) qui utilisent massivement imparfait / plus que parfait pour raconter des faits très éloignés psychologiquement de leur propre référent, avec, semble-t-il, une difficulté à gérer le *focus* de ces récits.

On remarquera toutefois que l'utilisation du système des temps du récit n'est

(34) Nous nous référons ici à la contribution de Paul GERBOD au colloque de Montpellier : « A propos des manuels d'histoire », p. 99 sqq. des actes du colloque : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* (19-20 et 21 Janvier 1984, Montpellier), Ministère de l'éducation nationale, Juin 1984. Cette contribution donne un aperçu très complet de l'histoire des manuels d'histoire.

(35) RANCIÈRE, Jacques, *Les Mots de l'histoire : Essai de poétique du savoir*, Paris : Seuil, 1992.

(36) FRAISSE, Paul, *Psychologie du temps*, Paris : PUF, 1967, pp. 176 sqq.

(37) *Op. cit.*, p. 688.

qu'un des éléments qui permettent sa dramatisation. Un seul manuel sur notre corpus utilise ce système. Pourtant un examen approfondi de l'ouvrage montre d'autres défaillances textuelles dans la gestion de la continuité du temps : progression thématique mal organisée, ellipses non marquées, absence de connecteurs logiques (38). Le système des temps verbaux est un des éléments qui contribuent à la construction du récit mais il n'y suffit pas. La faiblesse narrative des manuels fait sans doute partie des éléments qui conduisent à l'emploi du présent, sans que la relation de cause à effet puisse être établie de manière indubitable.

2.6. De quelques usages sociaux...

Une seconde explication, d'ordre social, celle-là, pourrait peut-être expliquer l'abandon du système du récit dans les manuels. On peut en effet se demander si les auteurs de manuels ne sont pas victimes d'un certain nombre d'idées reçues sur la lisibilité, héritées de consignes d'écriture propres à l'école. Bien souvent en effet des prescriptions scolaires du type : « écris au présent, c'est plus facile ! Tu feras moins de fautes » interviennent dans les exercices de rédaction. Or les fautes en question touchent à la morphologie du passé simple, et non à sa syntaxe. On a tendance, pour éviter la faute d'orthographe, à infléchir le sens linguistique naturel. Les professeurs de collège connaissent bien les mélanges temporels qui surgissent lorsque de telles prescriptions sont appliquées à la rédaction de récits.

Une troisième explication se rattacherait à l'usage social qui est fait dans les classes du texte des manuels : sans être forcément voués à une oralisation directe, il serait néanmoins le support du discours tenu par l'enseignant dans son cours. Il aurait donc naturellement une forme intermédiaire entre l'écrit, que présuppose le recours au livre, et l'oral, auquel il serait destiné en réalité. De fait, les manuels scolaires actuels sont voués au rythme de la double page. Les documents, présentés de manière séquentielle sur l'une des pages, en vis-à-vis du texte correspondant, servent de point de départ, sous la direction du maître, à un travail de commentaire dont le texte est à la fois l'armature et un substitut éventuel.

Le renvoi au « ici, maintenant » des documents observés justifierait un usage ponctuel du présent, usage qui aurait fini par s'étendre à l'ensemble du texte à partir des noyaux de signification rattachés aux documents.

Les hypothèses explicatives sur l'utilisation dominante du présent dans les manuels sont donc nombreuses. Aucune n'est tout-à-fait convaincante.

3. LES EFFETS PERVERS DE CETTE UTILISATION DES TEMPS

Au cours des interviews que j'ai menées auprès d'auteurs de manuels, on m'a avancé comme justification principale que le présent fait « plus léger ». Il semble cependant que rien ne justifie rationnellement son usage prépondérant dans les textes d'histoire. Par contre, cet usage entraîne des effets secondaires qui sont autant d'embûches pour la construction mentale à partir de la lecture. Dans la ré-

(38) L'observation de l'ensemble du corpus montre un faible emploi des connecteurs ; entre autres, des indicateurs de successivité et de relation causale. Les liens interphrastiques sont le plus souvent implicites, ce qui génère de l'ambiguïté, notamment entre la relation de succession et la relation de conséquence. Ainsi, une élève reformule le passage suivant concernant Philippe le Bel : « Il convoque les assemblées quand il veut lever de nouveaux impôts. Il n'hésite pas à affronter le Pape. » en « Quand il veut lever de nouveaux impôts, il n'hésite pas à affronter le Pape. »

daction des manuels d'histoire, l'usage du présent apparaît comme une surnorme dont les inconvénients l'emportent sur les avantages.

3.1. Gestion de l'histoire, gestion du récit

L'usage du présent introduit des confusions entre le plan de l'énonciation et le temps raconté. On voit par exemple, associés au présent, surgir des adverbes « maintenant » ou « désormais », des adjectifs comme « récent », qui peuvent engendrer chez les jeunes lecteurs des difficultés de compréhension bien plus importantes que les bizarreries morphologiques de certains passés simples.

Le seigneur vit dans un château. Ce n'est plus une simple tour de bois entourée d'une palissade comme au temps des Normands. C'est maintenant une forteresse de pierre, le plus souvent édiflée sur une hauteur, et qui peut résister à de longs siècles. (Dorel-Ferré ; p. 51)

Ce sont maintenant les seigneurs qui partent en guerre dans d'autres pays. Ils portent une croix cousue sur leurs vêtements : ce sont des Croisés. (Dorel-Ferré p. 55)

Des inventions récentes facilitent les voyages en mer. (Dorel-Ferré p. 69)

L'état civil est laïcisé : ce sont désormais les maires des communes qui tiennent les registres des naissances et des décès. (Dorel-Ferré, p. 101)

En référence à la théorie des espaces mentaux de Fauconnier (39), on constate ici que deux espaces se rejoignent : celui de l'univers raconté et « l'espace parcouru » dans lequel narrateur et lecteur se déplacent. Mais, en prolongement de l'adverbe, l'utilisation du présent introduit une ambiguïté entre le temps de l'histoire et le temps du lecteur. Si l'enfant a tendance à situer les événements par rapport à son présent et non les uns par rapport aux autres, on peut imaginer la confusion mentale qui est susceptible d'en résulter !

De même, l'utilisation du présent amène les scripteurs-narrateurs à utiliser des *futurs* dans des passages « prospectifs ». Nous en avons relevé de nombreux exemples en fin de chapitres.

Le roi gouverne seul, commande l'armée, choisit les évêques tandis que les comtes (compagnons du roi) dirigent les cités.

Ses descendants, les Mérovingiens, ne sauront pas maintenir l'unité : pour eux, le royaume est un bien personnel à partager, à la mort, entre les enfants. Les chefs successifs du palais (qui réunit les grands officiers et la haute administration) intriguent pour gagner de l'influence, et ce sera le petit fils de l'un d'eux, Pépin le Bref, qui évincera le dernier Mérovingien en 751. Pendant ce temps, les villes entrent en déclin... (Dorel-Ferré, p. 41)

Ce passage, soumis à des élèves, a engendré de grandes difficultés de compréhension. Il est probable que l'utilisation du futur y contribue. Si nous suivons les conclusions d'Emilia Ferreiro, à cet âge (9 ans), l'enfant ne peut se représenter le temps qu'en référence à son propre présent. Le futur dans le passé est une forme de représentation beaucoup trop élaborée. Il s'ensuit une difficulté très grande à situer les événements les uns par rapport aux autres.

(39) FAUCCONNIER, G., *Espaces mentaux : Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris : éditions de Minuit, 1984.

De tels passages au futur sont fréquents. On les trouve principalement en fin de chapitre. Ils correspondent à une accélération temporelle associée à l'effet de clôture. Le chapitre dans son ensemble focalise l'attention sur un phénomène. Ce phénomène se prolonge au-delà de la période principalement évoquée, mais il n'en sera plus fait mention dans le manuel. Il faut donc construire mentalement un « chevauchement » avec les chapitres suivants. Or ce travail d'anticipation est le fait de lecteurs chevronnés.

Ainsi, dans le Dorel-Ferré, le chapitre intitulé « Catholiques et protestants » est rédigé au présent jusqu'à la mention de l'Edit de Nantes. La fin du chapitre est écrite au futur et concerne le segment temporel qui va de la promulgation à la révocation de l'Edit de Nantes :

Par la suite, cependant, les protestants vont constituer une sorte d'Etat dans l'Etat. Richelieu devra ainsi mettre le siège devant la ville fortifiée de la Rochelle... (p. 85)

Ce choix de rédaction conduit à des incohérences. En effet, on utilise en fonction de thème des éléments qui sont thématiques au chapitre suivant. C'est ainsi que dans la phrase que nous citons, *Richelieu* semble faire partie de la connaissance partagée entre les auteurs et leurs lecteurs. En fait, Richelieu n'est présenté qu'au chapitre suivant. Nous pourrions reprendre de la même façon les deux paragraphes qui suivent.

En fin de compte, le texte n'est parfaitement clair que pour celui qui possède déjà les informations qu'il est censé introduire !

3.2. Découpage du texte, périodisation et rythmes pédagogiques

La difficulté que nous venons d'évoquer, associée à l'accélération du temps en fin de chapitre, n'est pas uniquement en rapport avec l'utilisation des temps verbaux. Elle est inhérente au découpage-même de la matière enseignée en fonction du temps. En l'occurrence, les choix langagiers demandent à être étudiés en relation avec les dispositifs sociaux et matériels qui les accompagnent (40).

Ce découpage est en effet de deux ordres. Il concerne d'abord les macro-unités de texte et correspond aux « périodes », qui sont par ailleurs au centre de nombreux débats scientifiques. Mais il concerne également le découpage en unités de leçon. Le manuel doit proposer des unités documentaires correspondant aux unités de cours. Cette règle oblige à une répartition très régulière de l'espace du texte. La plupart des manuels que nous avons examinés se conforment à la règle éditoriale de la double-page comme espace textuel de l'unité de leçon. Seul le Nathan / CM1 répartit les leçons sur quatre pages. Dans ces conditions, les grandes périodes se monnaient en sous-unités plus ou moins bien construites pour entrer dans le cadre du temps pédagogique de la leçon. Enfin, ce temps pédagogique « virtuel », inscrit dans les manuels, correspond rarement de manière exacte au temps réel de l'apprentissage.

Ceci n'est pas sans répercussion sur les représentations mentales du temps

(40) La nécessité de prendre en compte ce type d'imbrication dans l'analyse est clairement établie par Robert Bouchard : BOUCHARD, Robert, « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », *Etudes de Linguistique Appliquée*, Juillet-Septembre 1991, n°83, pp. 29-61. *Toute incursion authentique est [...] la somme d'événements langagiers et d'événements non langagiers, sociaux ou matériels, auxquels participent simultanément les interactants pendant le temps où ils sont en présence. les bornes initiales ou finales de ces trois types d'événements ou de leurs composants peuvent coïncider et se renforcer ou au contraire des chevauchements variés peuvent être constatés qui compliqueront l'organisation globale de l'incursion.* (p. 35)

car on impose à la lecture un rythme qui n'est pas prévu par l'écriture. Le dispositif social de la leçon assigne des bornes au dispositif narratif, ce qui introduit des marques linguistiques particulières dans les zones limitrophes. Mais le dispositif matériel choisi dans la classe introduit un nouveau découpage, perturbant parce qu'il se superpose au premier de manière arbitraire.

Pour certains manuels, la clôture d'une double page correspond très précisément à la préfiguration des leçons suivantes. C'est le cas du A. Colin 6^e :

Chapitre 16 (p. 82) : l'apogée de l'art grec

Pour la période classique, l'idéal grec de l'homme, mesure de toute chose, est bien représenté par la statuaire, dont la valeur est universelle. Comme en architecture, les modèles grecs seront largement imités par la suite, et d'abord par les Romains (pp. 140-141).

Ce procédé, systématique dans l'ouvrage en question, est une aide pour passer d'une leçon à l'autre et établir des liens, puisque chaque élément annoncé est ensuite repris et développé une fois la page tournée.

Il est bien différent de la clôture utilisée dans des manuels de l'élémentaire examinés ci-dessus (Dorel-Ferré et Hachette Nembrini) où les éléments prospectifs de fin de chapitre correspondent à une condensation du propos et équivalent à « ce dont nous venons de parler se prolonge dans le temps, mais nous n'en traitons pas ». Loin d'apporter une aide, le procédé accroît la difficulté de construction mentale et participe des phénomènes de condensation qui rendent le texte peu lisible.

CONCLUSION

Ainsi, le choix d'écrire l'histoire dans un système temporel qui n'est pas celui du récit mais de l'énonciation est susceptible de générer de nombreuses confusions. Il introduit en outre dans le texte des effets secondaires qui contribuent à une désorganisation conceptuelle d'autant plus difficile à surmonter que les lecteurs sont très jeunes et n'ont pas encore atteint la maturité dans leurs représentations du temps.

Des historiens, comme Jacques Le Goff (41), sont sensibles à l'importance des temps verbaux pour la conceptualisation qui est au cœur de l'historiographie savante. Citant les principaux travaux des linguistes concernant les systèmes temporels, il s'efforce de montrer combien ils rejoignent les préoccupations des historiens :

On retrouve l'idée fondamentale du passé et du présent comme construction, organisation logique, et non comme donné brut. (p. 37)

Si la construction des concepts est fondamentale dans le travail scientifique, elle ne l'est pas moins au plan pédagogique : les enfants sont en effet à la fois en train d'élaborer les concepts et de s'approprier les outils de la conceptualisation. Tout appauvrissement volontaire des systèmes linguistiques utilisés demande au moins une conscience claire de la nature des choix opérés. Il n'est pas sûr que cela soit le cas dans l'écriture des manuels.

(41) LE GOFF, Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris : Gallimard, 1988, (articles parus initialement dans l'encyclopédie éditée à Turin par Giulio Einaudi, de 1977 à 1982).

ANNEXE

Liste des manuels examinés (Instructions officielles de 1985)

1. Manuels à usage du cours moyen

- 1.– BASTIEN, Laurence (sous la dir. de) et al. : *Histoire, cycle d'approfondissement 2^e et 3^e année*. CM. *Une terre, des hommes*, Paris : Magnard, 1991, 176 p.
- 2.– BENOIT, Monique (sous la dir. de) et al. : *Images et mémoire des Français, Histoire CM*, Paris : Hatier, 1985, 192 p.
- 3.– BISCARRAT, Henri, LACOUTURE, Madeleine et al. : *Le livre d'histoire, cycle moyen*, Paris : Delagrave, 1985, 144 p. Cours P. WIRTH.
- 4.– BON, Françoise, LACOSTE, Huguette, LASSERE, Madeleine : *Histoire CM*, Paris : Belin, 1987, 144 p.
- 5.– CHAILLET, D., MEULEAU, M. et al. : *Histoire CM1/CM2*, Paris : Bordas, 1986, 128 p. Collection Chaillet et Meuleau.
- 6.– DOREL-FERRE, G. : *Histoire, cours moyen*, Paris : Armand Colin, 1985, 160 p.
- 7.– DROUET, Jean-Pierre (sous la dir. de) et al. : *Histoire CM1-CM2*, Paris : Magnard, 1985, 162 p. Collection Drouet.
- 8.– NEMBRINI, J.-L. (sous la dir. de), BORDES, J., POLIVKA, P. : *Histoire CM*, Paris : Hachette, 1991, 2 vol., 112 p. chaque volume. Collection « Pour connaître la France ».
- 9.– VINCENT, M., LOCHY, J.-P., DUPRE, J.-P., SEMENADISSE, B. : *Histoire CM, la France au fil du temps*, Paris : Nathan, 1985, 2 vol., 128 p. chaque volume. Collection Télémaque. (Titres des 2 volumes : « De la préhistoire à 1789 » et « de 1789 à nos jours »).

2. Manuels à usage des 6^e de collège

- 1.– BERNARD, J.-M., ROCHE, Michel (sous la dir. de), AJCHENBAUM, Jocelyne, BAUELLE, Guy et al. : *Terres antiques, introduction aux Sciences humaines par l'histoire*, Magnard, 1986, 232 p.
- 2.– BOROWICE, Yves (coord. par), APRILE, Thierry, CLAUDE, Sylvie et al. : *Histoire, Géographie, Initiation économique, 6^e; découverte et méthode*, Paris : Magnard, 1990, 240 p. (dont 128 pour l'histoire).
- 3.– DROUILLON, Marie-Thérèse (sous la dir. de), BACONNET, Eric, CHADEFAUD, Catherine et al. (pour l'histoire) : *Histoire, Géographie, Initiation économique, 6^e*, Paris : Nathan, 1990, 304 p. (dont 158 p. pour l'histoire et un atlas géographique et historique de 16 p. à la fin du manuel).
- 4.– KNAFOU, Rémy, ZANGHELLINI, Valéry (sous la dir. de), BUIATTI, A., BUIATTI, J. et al. : *Histoire, Géographie, 6^e*, Paris : Belin, 1986, 320 p. (dont 179 pour l'histoire).
- 5.– KNAFOU, Rémy, ZANGHELLINI, Valéry (sous la dir. de), FRANK, Robert, GRASSET, Jean-Paul et al. : *Histoire, Géographie, Initiation économique, 6^e*, Paris : Belin, 1990, 290 p. (dont 153 pour l'histoire).
- 6.– LAMBIN, Jean-Michel (sous la dir. de), CARTON, Jean-Luc, DAMIANI, Rudy, VILLETTE, Jean-Luc (pour l'histoire) : *Histoire, Géographie, Initiation économique, 6^e*, Paris : Hachette, 1990, 304 p. (dont 155 pour l'histoire).
- 7.– MARSEILLE, J., BELOT, R. et al. : *Histoire, Géographie, Initiation économique, 6^e*, Paris : Nathan, 1986, 288 p. (dont 156 pour l'histoire).
- 8.– WYTTEMAN, Jean-Pierre (sous la dir. de), BRUNET, Michel, CRAMPON, Jean-Jacques et al. : *Histoire, Géographie, classe de sixième*, Paris : A. Colin, 1986, 288 p. (dont 173 pour l'histoire).