

Le projet intergouvernemental
du Conseil de l'Europe

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES



► Conférence finale
Vienne, 9-10 avril 2014

► RESULTATS ET CONCLUSIONS



universität
wien



Austrian Chairmanship
Council of Europe
November 2013 – May 2014
Présidence de l'Autriche
Conseil de l'Europe
Novembre 2013 – Mai 2014

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

*Les vues exprimées dans cet ouvrage
sont de la responsabilité de(des) l'(s) auteur(s)
et ne reflètent pas nécessairement la ligne
officielle du Conseil de l'Europe.*

Toute demande de reproduction
ou de traduction de tout ou d'une partie
de ce document doit être adressée à la
Direction de la communication
(F 67075 Strasbourg ou publishing@coe.int).

Couverture et mise en page: Service de la
production des documents et des publications
(SPDP), Conseil de l'Europe

© Conseil de l'Europe, octobre 2014

Table des matières

A PROPOS DU PROJET	5
PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE	6
OUVERTURE OFFICIELLE	9
Martin Eichtinger	9
Andrea Schmölzer	11
Barbara Weitgruber	13
Gabriele Kucsko-Stadlmayer	14
Claudia Theune-Vogt	15
EXPOSÉ INTRODUCTIF	
PROJETS DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LE CONTEXTE DES ENGAGEMENTS DU CONSEIL DE L'EUROPE	17
TABLE RONDE SUR LES ÉVÉNEMENTS DE L'ANNÉE 2014: LE 100^E ANNIVERSAIRE DU DÉCLENCHEMENT DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE (1914-2014) ET LE 60^E ANNIVERSAIRE DE LA CONVENTION CULTURELLE EUROPÉENNE (1954-2014)	20
La paix brisée et les conséquences de la première guerre mondiale pour la société civile européenne : un point de vue du XXI ^e siècle	20
Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'Europe actuelle	26
TABLE RONDE	31
RÉSULTATS DU PROJET HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES	34
La formation théorique et pratique des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe – Étude comparée	34
Les résultats du projet <i>Histoires partagées pour une Europe sans clivages</i>	44
La notion d'histoires partagées	49
La publication électronique interactive préparée dans le cadre du projet <i>Histoires partagées pour une Europe sans clivages</i>	56
PREMIÈRE SESSION DES GROUPES DE TRAVAIL SUR LA MANIÈRE D'INTÉGRER LES RÉSULTATS DU PROJET HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE	66
EXPOSÉ INTRODUCTIF SUR UN NOUVEAU PROJET INTERGOUVERNEMENTAL DU CONSEIL DE L'EUROPE UN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE QUALITÉ EN EUROPE : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES POUR UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS	69
DEUXIÈME SESSION DES GROUPES DE TRAVAIL CONSACRÉE AU NOUVEAU PROJET INTERGOUVERNEMENTAL DU CONSEIL DE L'EUROPE UN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE QUALITÉ EN EUROPE : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES POUR UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS	74
ARTICLES ET INTERVIEWS	78
PUBLICATIONS EN LIGNE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	91
COLLECTION DE PHOTOS	92



A propos du projet

Le projet intergouvernemental du Conseil de l'Europe *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, lancé par le Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) à l'occasion de la conférence qui s'est tenue en 2010 au Centre Wergeland en Norvège, a été achevé en 2014.

Le projet portait sur trois principaux sujets de préoccupation. Premièrement, il s'agissait de faire prendre conscience du patrimoine historique commun aux Etats membres. La Convention Culturelle Européenne de 1954 affirme, notamment à son article 1, que les Etats signataires doivent promouvoir une connaissance partagée de leur histoire nationale, mais aussi s'engager à faire prendre conscience de leur patrimoine historique commun. Deuxièmement, il fallait contribuer, par une meilleure connaissance des interactions et convergences historiques de toute nature, à la prévention des conflits et au soutien aux processus de réconciliation. Troisièmement, il fallait mettre en œuvre les recommandations du Comité des Ministres et de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement de l'histoire.

Dans cet esprit, les objectifs suivants ont été fixés pour le projet: mettre en évidence les principales interactions et convergences qui ont marqué le développement de l'espace européen et créé les conditions de la construction européenne; élaborer des propositions concrètes de stratégies et de méthodes visant à faire prendre conscience de ces dimensions de l'histoire européenne et à les faire connaître, notamment dans le cadre des cours d'histoire; définir les contenus, mais aussi les compétences nécessaires à une bonne compréhension des tendances communes de l'histoire européenne dans un contexte européen ouvert sur le monde.

Le projet a été mis en œuvre en collaboration avec des historiens, des concepteurs de programmes scolaires, des auteurs de matériels pédagogiques, des formateurs de professeurs d'histoire, des enseignants en activité, des muséologues et des représentants d'ONG. Il ne vise pas à l'exhaustivité, mais se limite à un certain nombre de thèmes bien définis. Chaque thème concerne potentiellement un maximum d'Etats membres, est déjà bien documenté et offre la possibilité de montrer quelles ont été les interactions, les convergences et les transformations communes – ou les histoires partagées. Les thèmes choisis sont les suivants: l'impact de la révolution industrielle; l'évolution de l'éducation; les droits de l'homme tels qu'ils sont représentés dans l'histoire de l'art; l'Europe et le monde.

Le principal résultat du projet est le livre électronique interactif destiné aux formateurs d'enseignants, aux enseignants en formation, aux enseignants en activité et à leurs élèves. Cet ouvrage contient des matériels pédagogiques présentant des exemples historiques d'interactions et de convergences significatives en Europe et expose également des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement devant permettre de prendre mieux conscience de ces interactions et convergences. Ces matériels ont été élaborés sur la base d'une méthodologie et d'une approche de l'enseignement actives, privilégiant une perspective multiple et axées sur l'acquisition des compétences clés telles qu'elles ont été identifiées.

Les résultats du projet ont été présentés à la Conférence finale, qui a été organisée par le Conseil de l'Europe en coopération avec l'Université de Vienne, où elle s'est tenue, dans le cadre de la présidence autrichienne du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

La présente publication contient les résultats de la conférence, l'analyse des résultats obtenus dans le cadre du projet intergouvernemental quadriennal *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, ainsi que les résultats des discussions concernant de nouvelles initiatives.

La mise en œuvre du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, y compris son principal résultat, une publication électronique interactive, n'aurait pas été possible sans le généreux soutien financier du Ministère Norvégien de l'Education et de la Recherche.

Programme de la conférence

MARDI 8 AVRIL 2014

Inscription des participants à leur arrivée au Centre de Conférence Europahaus

19.30

Dîner de bienvenue au Centre de Conférence Europahaus

MERCREDI 9 AVRIL 2014

(Université de Vienne, bâtiment principal, salle de conférence, Universitätsring 1)

10.00 – 11.00 Session plénière: Ouverture officielle

Présidente: Mag. Barbara Weitgruber MA, Directrice Générale de la Recherche Scientifique et des Relations Internationales, Ministère Fédéral de la Science, de la Recherche et de l'Economie de l'Autriche

Discours de bienvenue

- ▶ Dr. Martin Eichtinger, Ambassadeur, Directeur Général de la Politique Culturelle, Ministère Fédéral pour l'Europe, l'Intégration et les Affaires Etrangères de l'Autriche
- ▶ Dr. Andrea Schmölzer, Directrice, Ministère Fédéral de l'Education et du Droit des Femmes de l'Autriche
- ▶ Mag. Barbara Weitgruber MA, Directrice Générale de la Recherche Scientifique et des Relations Internationales, Ministère Fédéral de la Science, de la Recherche et de l'Economie de l'Autriche
- ▶ Univ.-Prof. Dr. Gabriele Kucsko-Stadlmayer, Présidente du Conseil d'Administration, Université de Vienne
- ▶ Mots de bienvenue du Recteur, Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Dr. h.c. Heinz Engl, lus par Univ.-Prof. Dr. Claudia Theune-Vogt, Doyen de la Faculté des Etudes Historiques et Culturelles, Université de Vienne

Exposé introductif sur

Projets dans le domaine de l'enseignement de l'histoire dans le contexte des engagements du Conseil de l'Europe par M^{me} Snežana Samardžić-Marković, Directrice Générale de la Démocratie, Conseil de l'Europe

- 11.00 – 11.30** Pause
- 11.30 – 13.30** **Table ronde sur les événements de l'année 2014: le 100^e anniversaire du déclenchement de la première guerre mondiale (1914-2014) et le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne (1954-2014)**
- Modérateur:* M^{me} Tatiana Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe
- Exposés introductifs**
- La paix brisée et les conséquences de la première guerre mondiale pour la société civile européenne: un point de vue du XXI^e siècle*, par le Professeur Dr. Dominic Sachsenmaier, Recherche en Politique Internationale et en Histoire, Université Jacobs, Brême, Allemagne
- Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'Europe actuelle*, par l'Ambassadeur Josep Dallerès, Représentant Permanent de l'Andorre auprès de Conseil de l'Europe
- Réactions des participants
- 13.30 – 15.00** Déjeuner à l'Université de Vienne
- 15.00 – 17.00** **Session plénière**
- Président: Univ. Prof. Dr. Heinz Fassmann, Vice-Recteur pour les Relations Internationales, Université de Vienne
- Présentations:**
- Les résultats de l'étude sur *la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe*, par le Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, Département de Didactique de l'Histoire, des Sciences Sociales et de l'Education Civique, Université de Vienne
- Les résultats du Projet Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, par M^{me} Tatiana Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe
- La publication électronique interactive préparée dans le cadre du Projet Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, par M. Brian Carvell, Consultant Pédagogique en Edition (ancien Président: European Educational Publishers Group)
- Discussion générale
- 17.00 – 17.30** Pause
- 17.30 – 18.10** Visite de l'Université de Vienne
- 20.00** Dîner au restaurant Schubert

JEUDI 10 AVRIL 2014

(Europahaus: Centre de Conférence)

- 9.30 – 10.30** **Session plénière** sur Comment intégrer les résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* dans la salle de classe et dans les pratiques de formation initiale et continue
- Président:* Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, Université de Vienne
- Exposés introductifs sur:**
- i. Les aspects pédagogiques de la e-publication sur *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* par M. John Hamer, Consultant en Education, Royaume-Uni et M^{me} Luisa De Bivar Black, Consultante en Formation des Enseignants, Portugal
 - ii. Le *Guide de l'Utilisateur* de la e-publication par M. Jean-Marc Nigon, Deep Design, France
- Questions et commentaires des participants
- 10.30 – 11.00** Pause

- 11.00 – 12.30** **Première session des groupes de travail**
Comment intégrer les résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* dans la salle de classe et dans les pratiques de formation initiale et continue
Quatre groupes de travail en parallèle
- 12.30 – 13.30** Déjeuner dans le Centre de Conférence
- 13.30 – 14.30** **Session plénière**
Action intergouvernementale du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire (2014-2015)
Président: M. Villano Qiriazzi, Chef de la Division des Politiques Educatives, Service de l'Education, Conseil de l'Europe
Compte rendu des groupes de travail (Première session)
Exposé introductif sur l'action intergouvernementale du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire (2014-2015), par M^{me} Tatiana Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire
Questions et commentaires des participants
- 14.30 – 16.00** **Deuxième session des groupes de travail**
L'action intergouvernementale du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire (2014-2015)
Quatre groupes de travail en parallèle
- 16.00 – 16.30** Pause
- 16.30 – 18.00** **Session plénière**
Président: M. Villano Qiriazzi, Chef de la Division des Politiques Educatives, Service de l'Education, Conseil de l'Europe
Compte rendu des groupes de travail (Deuxième Session)
Commentaires du Rapporteur Général
Conclusions de la Conférence
- 19.00** Dîner au Centre de Conférence Europahaus

VENDREDI 11 AVRIL 2014

- Dîner au Centre de Conférence Europahaus
Départ des participants

Ouverture officielle

Discours de bienvenue

MARTIN EICHTINGER

Madame le Juge Kucsko-Stadlmayer,
Madame la Directrice Générale Samardžić-Marković,
Madame la Directrice Générale Weitgruber,
Madame le Doyen Theune-Vogt,
Madame la Directrice Schmölzer,
Excellences,
Mesdames et Messieurs,

Au nom du Ministre Fédéral pour l'Europe, l'Intégration et les Affaires Etrangères, Sebastian Kurz, j'ai l'honneur et le privilège de vous souhaiter la bienvenue ici, à l'Université de Vienne. Je tiens à remercier l'Université de Vienne et le Conseil de l'Europe d'avoir organisé cet événement important.

Sur le plan historique, 2014 est une année particulière. De nombreux événements sont en effet commémorés cette année : le déclenchement de la première guerre mondiale, il y a cent ans ; le début de la seconde guerre mondiale, il y a soixante-quinze ans ; la fin du rideau de fer en 1989, il y a vingt-cinq ans ; et l'adhésion des pays d'Europe centrale et orientale à l'Union européenne le 1^{er} mai, il y a dix ans. Cette année, nous célébrons aussi le 65^e anniversaire de la fondation du Conseil de l'Europe et le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne.

Puisque l'Autriche préside actuellement le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, je vais d'abord parler brièvement du rôle du Comité et de l'importance de la Culturelle Européenne, signée par les Etats membres du Conseil de l'Europe il y a soixante ans. Je m'intéresserai ensuite à l'enseignement de l'histoire comme moyen de combattre le nationalisme, les préjugés et les stéréotypes et de se doter d'une conscience historique transnationale. Enfin, je vous présenterai quelques-uns des projets que le Ministère des Affaires Etrangères prévoit de mener en 2014.



L'Autriche exerce depuis le 14 novembre 2013 la présidence du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe. Pour ses six mois de présidence, elle a défini un certain nombre de priorités, dont la lutte contre la traite des êtres humains, la défense de la liberté d'expression et de la liberté des médias, la protection des journalistes et la protection des femmes contre la violence. L'Autriche accordera aussi une attention particulière à l'éducation à la citoyenneté démocratique ; elle mettra en valeur la contribution apportée

par l'éducation aux droits de l'homme et la formation à la prévention du racisme, de la discrimination, de la xénophobie et de l'intolérance qui y est associée. Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire joue un rôle essentiel.

Au cours de la présidence autrichienne seront organisés, en Autriche et à Strasbourg, au siège du Conseil de l'Europe, plusieurs conférences et congrès scientifiques, auxquels participeront des experts, des acteurs concernés et des représentants de la société civile. Un vaste programme culturel est également proposé. Ainsi, plus de 40 manifestations animées par des artistes autrichiens auront lieu à Strasbourg tout au long du semestre.

Le Comité des Ministres est l'instance de décision du Conseil de l'Europe. Il est composé des Ministres des Affaires Etrangères de tous les Etats membres, ou de leurs représentants permanents à Strasbourg. Emanation des gouvernements où s'expriment, sur un pied d'égalité, les approches nationales des problèmes auxquels sont confrontées les sociétés de notre continent, le Comité des Ministres est aussi, collectivement, le lieu où s'élaborent des réponses européennes à ces défis. Il est le gardien, avec l'Assemblée Parlementaire, des valeurs qui fondent l'existence du Conseil de l'Europe.

Le travail et les activités du Comité des Ministres englobent le dialogue politique, le développement du droit international public au moyen de conventions, les relations avec l'Assemblée Parlementaire et les relations avec le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux. Permettez-moi de vous rappeler le rôle important joué par le Conseil de l'Europe dans les tentatives de règlement de la crise ukrainienne et la mission conjointe effectuée récemment dans ce pays par le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, Thorbjørn Jagland, et le Ministre Autrichien des Affaires Etrangères, Sebastian Kurz, en sa qualité de Président du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

Le Comité des Ministres a donc notamment le pouvoir d'adopter des conventions et des accords. Plus de 190 traités ont déjà été ouverts à la signature. La Convention Européenne des Droits de l'Homme de 1950 est l'un des traités du Conseil de l'Europe les plus connus et celui qui s'accompagne du mécanisme de supervision le plus puissant au monde.

Une autre convention très importante, et qui figure aussi parmi les plus premières à avoir été adoptées par le Comité des Ministres, est la Convention Culturelle Européenne. Signée par 14 pays en 1954, elle ne compte aujourd'hui pas moins de 50 Etats parties.

La Convention vise à :

- ▶ développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles ;
- ▶ sauvegarder la culture européenne ;
- ▶ promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe, dans le respect des mêmes valeurs fondamentales et en encourageant notamment l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des pays ayant signé la Convention.

La Convention a donné lieu à de multiples réalisations intéressantes : par exemple, des projets sur l'enseignement scolaire et la formation continue, le programme d'échanges scolaires, de nouvelles approches de l'apprentissage des langues et de l'histoire, l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits de l'homme, la base de données européenne sur l'éducation (Eudised), l'organisation d'expositions d'art européennes, la création d'itinéraires culturels européens et des mesures de protection du patrimoine cinématographique européen.

Comme en témoigne la Convention Culturelle Européenne, le Conseil de l'Europe reconnaît l'importance de l'histoire comme base de l'éducation des citoyens européens. Il encourage chacun de ses Etats membres à enseigner et apprendre l'histoire nationale des autres Etats membres et à organiser des échanges d'universitaires et d'étudiants.

Moins de 10 ans après la fin de la seconde guerre mondiale, l'objectif était de jeter des ponts et de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe. Le Conseil de l'Europe a rapidement compris que l'enseignement de l'histoire était l'un des meilleurs moyens de surmonter les préjugés et les stéréotypes nationaux. Le patrimoine culturel ne doit pas être considéré comme le monopole d'une seule nation, mais plutôt comme le bien commun de tous les Européens, qui a besoin d'être protégé et entretenu. A l'heure de la mondialisation, le Conseil de l'Europe apporte une contribution indispensable à la création d'une conscience historique européenne.

C'est précisément pour cette raison que l'Autriche juge important de faire en sorte que les commémorations de cette année soient tournées vers l'avenir et aient une dimension véritablement européenne, en lançant des projets culturels et d'autres initiatives transnationales. Il est également essentiel d'accorder une attention particulière à l'enseignement de l'histoire pour garder vivante la mémoire de la guerre et de l'oppression et y sensibiliser les jeunes générations. Quiconque comprend les origines et les causes de la guerre et ses terribles conséquences sera déterminé à suivre le chemin difficile qui conduit à la paix entre les peuples, en passant par le pardon mutuel, la réconciliation et la coopération.

En 2014, le Ministère pour l'Europe, l'Intégration et les Affaires Etrangères organise de nombreuses manifestations résolument tournées vers l'avenir, pro-européennes et transnationales. Permettez-moi de présenter brièvement deux de ces projets.

A l'occasion du 100^e anniversaire du déclenchement de la première guerre mondiale, le Ministère des Affaires Etrangères organise, à Vienne, une conférence ministérielle des pays des Balkans occidentaux. La commémoration commune de cette période tragique de notre histoire doit témoigner clairement de la disparition des anciens clivages. Cette conférence visera aussi à montrer que l'Union européenne est, par excellence, le projet européen pour la paix et s'intéressera aux perspectives européennes des pays des Balkans occidentaux.

A l'occasion du 25^e anniversaire de la fin du rideau de fer, en 1989, le Ministère Autrichien des Affaires Etrangères organise une « célébration de la liberté et de la jeunesse », qui réunira des jeunes venus d'Autriche, de Hongrie et de Slovaquie. Il ne s'agira pas seulement de célébrer ensemble cet anniversaire, mais aussi de s'interroger sur l'articulation entre des histoires nationales et une conscience historique commune. Ces jeunes, qui n'étaient pas nés en 1989, seront invités à dire ce que signifie pour eux de grandir dans une Europe unifiée ; il sera aussi intéressant de leur demander comment ils voient l'avenir de l'Europe et ce qu'ils en attendent.

Les nombreux événements commémoratifs organisés cette année nous donnent l'occasion de jeter un regard en arrière et de vérifier si les objectifs fixés dans la Convention Culturelle Européenne ont été atteints. A ce propos, je me réjouis d'entendre les exposés qui seront consacrés aujourd'hui aux résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*.

Mesdames et Messieurs, je vous souhaite à tous une conférence fructueuse, qui vous encourage à aller de l'avant. Je vous remercie de votre attention.

*Dr. Martin Eichinger, Ambassadeur
Directeur Général de la Politique Culturelle
Ministère Fédéral pour l'Europe, l'Intégration
et les Affaires Etrangères de l'Autriche*

ANDREA SCHMÖLZER



Madame la Directrice Générale Samardžić-Marković,
Madame la Directrice Générale Weitgruber,
Madame le juge Kucsko-Stadlmayer,
Madame le Doyen Theune-Vogt,
Excellences,
Mesdames et Messieurs,

C'est un plaisir pour moi de vous accueillir, au nom du Ministère de l'Education et du Droit des Femmes, à cette conférence finale du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*.

Je tiens, tout d'abord, à souligner le rôle et l'importance du Conseil de l'Europe en tant que plus grande organisation intergouvernementale européenne favorisant la coopération dans les domaines de la culture et de l'éducation. Depuis l'ouverture à la signature de la Convention Culturelle Européenne en 1954, le Conseil de l'Europe a soutenu et organisé un grand nombre de projets en matière d'éducation, de culture, de sport et de jeunesse.

L'action du Conseil de l'Europe visant à soutenir la coopération entre ses Etats membres sur l'enseignement de l'histoire, en particulier, mérite notre respect et notre gratitude. Alors que la plupart des systèmes de nos Etats sont toujours axés, dans une large mesure, sur les points de vue et les besoins nationaux, le Conseil de l'Europe a établi de puissants réseaux multinationaux en matière d'éducation et le réseau dédié à l'histoire semble être l'un d'eux.

En tant que partie intégrante du Gouvernement, le Ministère Fédéral Autrichien de l'Education a établi, et poursuit toujours, une étroite collaboration avec divers Services du Conseil de l'Europe.

L'Autriche soutient, par exemple, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en accueillant, à Graz, le Centre européen pour les langues vivantes qui fait office de catalyseur pour les réformes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Seuls quelques-uns d'entre vous se rappelleront sans doute que la première conférence internationale tenue dans ce Centre était une conférence européenne sur l'enseignement de l'histoire en 1994. Des spécialistes de l'histoire et de son enseignement s'étaient réunis pour échanger leurs expériences et réfléchir aux réformes possibles de l'enseignement de l'histoire dans les pays de l'Europe de l'Est et du Sud Est après la chute du rideau de fer.

Ces dernières décennies, les autorités autrichiennes ont fortement stimulé la réflexion sur les formes démocratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'Histoire dans la « nouvelle » Europe. Nous avons intérêt à créer une culture qui puisse faire pièce aux nationalismes dans tous les types d'enseignement de l'histoire et promouvoir une compréhension commune des événements, des perspectives multiculturelles, des valeurs démocratiques et une citoyenneté active.

Le Ministère Fédéral Autrichien de l'Education, de la Recherche et de la Culture n'a donc pas hésité à financer l'étude pilote sur « La formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire dans 13 Etats membres du Conseil de l'Europe » lancée en 1998. Le Ministère a également cofinancé des projets en la matière qui, s'inscrivant dans le prolongement de l'étude, ont été coordonnés par le Département de didactique de l'histoire, des sciences sociales et de l'éducation civique de l'Université de Vienne.

Pour réagir comme il convient aux défis du XXI^e siècle, l'enseignement de l'histoire exige non seulement de développer des compétences spécifiques sur le sujet mais aussi de transgresser les frontières établies entre disciplines. En outre, l'enseignement doit contribuer activement au développement, chez les élèves, de leur capacité à réfléchir et de leur aptitude à devenir des citoyens actifs et responsables.

Il nous reste encore, à tous, beaucoup à faire pour bâtir une culture historique fondée sur la compréhension mutuelle, le respect, une citoyenneté responsable et une interaction démocratique et atteindre les objectifs de la recommandation du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle.

Toutefois, la présente conférence et le projet sur le thème *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* représentent un pas important dans la bonne direction. Disons, pour ne donner que quelques exemples, que le projet vise :

- ▶ à créer un espace de dialogue interculturel et à développer une culture de la coopération ;
- ▶ à montrer que les citoyens européens sont, en effet, divers, qu'ils ont des points de vue et un patrimoine culturel différents mais que, néanmoins, ils sont interdépendants et partagent certaines valeurs, traditions, coutumes, un espace géographique, un mode de vie et des habitudes ;
- ▶ à renforcer la compréhension et le respect mutuels, la cohésion sociale, la responsabilité et la solidarité ;
- ▶ à favoriser le vivre ensemble dans un monde multiculturel et pacifique.

Permettez-moi de clore mon intervention en exprimant notre gratitude à M^{me} Tatiana Milko et à son équipe ainsi qu'à cet éminent groupe de spécialistes de l'enseignement de l'histoire en Europe pour le travail accompli dans le cadre de ce projet.

Je vous souhaite à tous des discussions fructueuses et un séjour agréable ici à Vienne !

Dr. Andrea Schmölzer
Directrice
Ministère Fédéral de l'Education
et du Droit des Femmes de l'Autriche

BARBARA WEITGRUBER



Madame la Directrice Générale,
Madame la Présidente du Conseil d'Administration,
Madame le Doyen,
Chers collègues,
Eminents invités,

C'est un honneur et un plaisir pour moi de vous souhaiter, au nom du Ministre Fédéral de la Science, de la Recherche et de l'Economie de l'Autriche, M. Reinhold Mitterlehner, une conférence fructueuse dans le cadre de la présidence autrichienne du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

L'Université de Vienne est le cadre idéal pour la tenue de cette conférence car c'est le plus grand institut de formation des enseignants d'Autriche par le nombre d'étudiants et c'est également une partenaire insigne s'agissant aussi bien des recherches scientifiques menées que de l'éducation et de la formation de qualité dispensées aux futurs enseignants.

Le moment est également très bien choisi car nous assistons actuellement, en Autriche, à une évolution de la formation des enseignants. Ce processus nécessite une coopération étroite entre diverses institutions car l'objectif général est d'exploiter au mieux les compétences existantes et de conjuguer les efforts. La conception et la gestion des ressources sont menées de diverses manières et à différents rythmes dans quatre pôles régionaux. L'Université de Vienne, par exemple, a décidé de mettre en place un nouveau programme d'études dès la prochaine année universitaire 2014-2015.

En ce qui concerne le thème de notre conférence, les événements politiques survenus en Europe ces derniers mois mettent en évidence de manière dramatique sa grande pertinence.

Comme vous le savez tous, le Conseil de l'Europe est, sur le continent, la principale organisation intergouvernementale favorisant la coopération en matière de normes juridiques, de droits de l'homme, de développement de la démocratie, de primauté du droit et de culture. Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne partagent les mêmes valeurs fondamentales, à savoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit, mais ils assument des missions différentes, quoique complémentaires.

Il n'en reste pas moins que le Conseil de l'Europe et l'Union européenne jouent un rôle majeur dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche au niveau européen. La contribution du Conseil de l'Europe à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur est axée sur la reconnaissance des qualifications, la participation active aux mécanismes de pilotage et d'élaboration des politiques du Processus de Bologne et, ce qui est très important, sur les conseils et l'assistance aux pays qui n'ont adhéré au Processus de Bologne que très récemment ainsi que sur des questions d'ordre général comme la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche, la gouvernance de l'enseignement supérieur, la dimension sociale de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que les valeurs et les rôles de l'enseignement supérieur et de la recherche dans des sociétés modernes complexes. Un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur, de membres du corps enseignant et d'étudiants se sont montrés très critiques vis à vis du Processus de Bologne, ce qui, dans une large mesure, est lié à la façon dont ce processus a été interprété et dont les réformes ont été mises en œuvre dans certains pays et établissements.

Toutefois, à mon avis, le but général énoncé dans la Déclaration de Bologne de 1999 reste valable en 2014:

« Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun. L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du Sud-Est ».



Il est important, lorsque l'on se penche sur l'objectif général de cette conférence, à savoir développer les résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, de veiller à ce que nos établissements d'enseignement supérieur et de recherche participent activement à la mise en œuvre concrète des résultats. A mon sens, ils ont un rôle à jouer non seulement dans le domaine de la recherche et celui de l'éducation et de la formation des enseignants mais aussi, plus particulièrement, dans la mobilité des étudiants, des chercheurs et du corps enseignant car c'est grâce à une expérience interculturelle personnelle que l'on peut voir sa propre culture à travers des yeux différents et sa propre histoire sous un autre angle.

Horizon 2020, le Programme-cadre de l'UE pour la recherche et l'innovation, qui fait des défis sociétaux l'un de ses domaines prioritaires avec le soutien au développement des perspectives de carrière et à la formation des chercheurs, tout comme le Programme Erasmus+, qui favorise, entre autres, la coopération et la mobilité dans l'enseignement supérieur et comprend notamment la mise en place de programmes de masters conjoints, peuvent être d'excellents instruments pour contribuer à la conception de nouvelles activités concrètes.

De tels projets permettront aussi de voir l'histoire comme un moyen non seulement d'examiner le passé mais aussi de regarder vers l'avenir et d'accepter une responsabilité partagée pour le passé afin de bâtir un avenir meilleur.

Permettez-moi de conclure en remerciant notre hôte, l'Université de Vienne, ainsi que tous ceux qui se sont chargés de l'excellente organisation de cette conférence, notamment M^{me} Tatiana Minkina Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe, et Dr. Alois Ecker, Professeur au Département de Didactique de l'Histoire, des Sciences Sociales et de l'Education Civique de l'Université de Vienne. Je souhaite à vous tous qui participez à cette conférence de faire une expérience enrichissante tant du point de vue intellectuel, professionnel que personnel.

*Mag. Barbara Weitgruber MA
Directrice Générale de la Recherche Scientifique
et des Relations Internationales
Ministère Fédéral de la Science,
de la Recherche et de l'Economie de l'Autriche*

Eminents invités,
Mesdames et messieurs,

C'est un grand plaisir pour moi de vous accueillir, au nom du Conseil d'Administration de l'Université de Vienne, à l'ouverture de la présente conférence.

Le Conseil de l'Europe s'est attelé à une tâche ambitieuse en lançant ce projet éducatif. Je suis convaincue que ce sera une étape marquante dans le processus engagé par le Conseil de l'Europe en vue de rapprocher les différentes cultures européennes et de promouvoir la communication interculturelle.

En ma qualité de professeur de droit constitutionnel et membre de la Commission de Venise, la Commission pour la démocratie par le droit du Conseil de l'Europe, je suis consciente de l'importance de cette coopération dans les domaines de la démocratie, des droits de l'homme et de l'Etat de droit, tels qu'ils sont ancrés dans la Convention Européenne des Droits de l'Homme. Le patrimoine constitutionnel inscrit dans cette Convention du Conseil de l'Europe exprime les valeurs fondamentales de l'individu et joue un rôle sans égal dans le maintien de la paix et la gestion des conflits. Ces valeurs qui sont les nôtres doivent être en permanence diffusées et consolidées au niveau international.

Toute discussion sur la démocratie et les moyens de sauvegarder les libertés individuelles doit associer les enfants et les jeunes. Il est, certes, difficile de leur faire comprendre la fonctionnalité des régimes démocratiques et les dangers des gouvernements autoritaires pour la paix universelle. Cependant, il nous incombe, sur la base de ces valeurs, d'examiner avec eux le passé dans un esprit critique et de partager avec eux nos réflexions sur les conflits politiques qui ont accablé notre continent au cours du siècle passé.

Nul ne peut remplir cette tâche mieux que les universités, lieux d'approfondissement des connaissances

avec les nouvelles générations dans un cadre international. Nous devons, par conséquent, accorder une plus grande attention à l'éducation, notamment à la formation des enseignants, aux méthodes pédagogiques et à la recherche dans ces domaines. L'accent est mis sur la formation des professeurs d'histoire mais nous devons, en outre, faire en sorte que toutes les matières enseignées dans le secondaire le soient par des pédagogues sensibilisés à l'importance des valeurs démocratiques, de la tolérance et de la compréhension interculturelle. Nous remplissons cette mission parce que nous sommes conscients de nos responsabilités vis-à-vis de notre propre pays mais aussi parce que nous avons à cœur de favoriser le progrès social et politique dans l'ensemble de l'Europe.

L'Université de Vienne accueille actuellement plus de 92 000 étudiants, 10 000 d'entre eux se formant au métier d'enseignant dans pas moins de 27 disciplines, ce qui fait de notre université le plus grand institut de formation des enseignants d'Autriche. Nous savons parfaitement quel soin nous devons apporter à l'accomplissement de ce volet de notre mission pour assurer un très haut niveau de qualité.

Je suis, par conséquent, heureuse de vous informer que nous travaillons actuellement à l'amélioration de tous les programmes d'études conformément aux nouvelles obligations juridiques, concernant, en particulier, la pédagogie et le Processus de Bologne. Le Conseil d'administration de l'Université a inscrit ce projet au premier rang de ses priorités pour les mois à venir. Nous espérons pouvoir, dès le mois de juin, mettre en œuvre l'ensemble des nouveaux programmes de licence.

Permettez-moi d'exprimer mon respect et ma gratitude au Conseil de l'Europe pour l'organisation de cette conférence à l'Université de Vienne. La collaboration avec le monde universitaire sera certainement une étape importante dans la consolidation de la coopération internationale et, j'en suis sûre, du succès de ce projet du Conseil de l'Europe. Réciproquement, l'action politique du Conseil peut grandement stimuler nos recherches scientifiques et pédagogiques.

Je tiens, en particulier, à remercier M^{me} Tatiana Minkina-Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe, ainsi que son équipe pour la conception et l'organisation de cette conférence. Je voudrais aussi remercier de sa remarquable contribution Dr. Alois Ecker qui est l'un des spécialistes de l'Université dans le domaine de la pédagogie de l'histoire. Il présentera, cet après-midi, son intéressante étude. Je remercie, en outre, le Recteur et tous les membres de la faculté d'accueillir cette manifestation.

Mesdames et Messieurs, je vous souhaite à tous une conférence fructueuse et un bon lancement du projet intergouvernemental à suivre.

*Univ.-Prof. Dr. Gabriele Kucsko-Stadlmayer
Présidente du Conseil d'Administration
Université de Vienne*

CLAUDIA THEUNE-VOGT



Madame la Directrice Générale Snežana Samardžić-Marković,
Monsieur l'Ambassadeur Martin Eichtinger,
Madame la Directrice Générale Mag Barbara Weitgruber,
Madame la Directrice Andrea Schmöler,
Madame le Professeur Kucsko-Stadlmayer,
Mesdames et Messieurs, chers collègues, chers invités,

O Au nom du Recteur de l'Université de Vienne et en ma qualité de Doyen de la Faculté des Etudes Historiques et Culturelles, permettez-moi de vous transmettre les salutations de M. le Recteur Heinz Engl. Il m'a chargé de vous lire son allocution d'ouverture.

« Nous sommes réunis aujourd'hui pour participer à la conférence festive et de clôture *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* du Conseil de l'Europe. Je suis sincèrement désolé de ne pouvoir assister à cette rencontre, mais un déplacement impératif me retient à l'étranger. Je tenais néanmoins, de cette manière, à vous souhaiter cordialement la bienvenue et à profiter de cette occasion pour remercier tous ceux qui ont permis la tenue de cet événement, avant tout M^{me} Tatiana Minkina-Milko et M. Alois Ecker, ainsi que toutes les autres personnes qui ont organisé cette conférence et réuni les diverses contributions.

En ma qualité de Recteur de l'Université de Vienne, c'est pour moi un grand plaisir de prononcer l'allocution d'ouverture de cet événement, qui marque l'aboutissement du projet du même nom mis en place par le Conseil de l'Europe il y a quatre ans, et le lancement du prochain grand projet, qui porte sur *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : développer des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*. Cette conférence est aussi l'occasion de fêter le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne.

Ce projet a traité d'un thème important, adapté aux réalités actuelles. Il a permis de montrer et d'examiner comment la coopération européenne et les constructions politiques ont vu le jour et se sont développées, en dépit de la très grande diversité culturelle et des multiples identités. Une meilleure compréhension des mécanismes historiques peut, sans aucun doute, contribuer à éviter les conflits et à renforcer le processus de rapprochement.

L'Université de Vienne, en sa qualité de coorganisatrice, est heureuse de prendre part à cette discussion, car, en tant qu'institution, elle se doit de s'intéresser à notre coexistence sociale en traitant de questions résolument tournées vers l'avenir.

Dans cet esprit, je vous souhaite, à tous, une conférence passionnante et des échanges de vues fructueux.»

En tant que Doyen de la Faculté des Etudes Historiques et Culturelles, je me joins aux salutations, aux souhaits et aux remerciements du Recteur. Les résultats obtenus ces quatre dernières années ont été excellents et serviront de base au nouveau projet *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : bâtir des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*. L'organisation de cette conférence de clôture et le développement de nouveaux projets et de nouvelles idées sont de toute évidence le signe de l'excellent travail accompli pendant ces quatre années.

Je vous souhaite, pour cette conférence «Histoires partagées pour une Europe sans clivages», des présentations instructives et des échanges de vues des plus fructueux.

*Univ.-Prof. Dr. Claudia Theune-Vogt,
Doyen de la Faculté des
Etudes Historiques et Culturelles
Université de Vienne*

Exposé introductif Projets dans le domaine de l'enseignement de l'histoire dans le contexte des engagements du Conseil de l'Europe

par M^{me} Snežana Samardžić-Marković

Directrice Générale de la Démocratie
Conseil de l'Europe

Excellences,

Mesdames, Messieurs,

C'est un réel plaisir et un honneur pour moi que de m'adresser à vous au nom du Conseil de l'Europe.

Il est tellement facile de parler d'histoire ici, dans les locaux de l'Université de Vienne, qui a maintenant près de six cent cinquante ans. L'Université tout entière semble animée par l'esprit de siècles de liberté académique et par la quête de la connaissance et du progrès. Cette salle garde la mémoire de Gustav Klimt et de ses œuvres, même si elles ont été détruites au cours de la seconde guerre mondiale.

Nous sommes réunis aujourd'hui autour de l'enseignement de l'histoire, pour dresser le bilan du projet mené pendant quatre ans par le Conseil de l'Europe sur le thème *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*. Cette conférence est organisée dans le cadre de la présidence autrichienne du Comité des Ministres. Je tiens à remercier tout particulièrement les autorités autrichiennes et l'Université de Vienne de nous accueillir dans un cadre aussi remarquable.

S'il est facile de parler d'histoire aujourd'hui, c'est aussi parce que l'année 2014 est « plus riche en histoire » que la plupart des autres années. La crise en Ukraine nous rappelle combien certains des problèmes de l'Europe sont ancrés dans l'histoire. En outre, 2014 est une année de commémoration et d'anniversaires : le



déclenchement de la première guerre mondiale, il y a cent ans ; le début de la deuxième guerre mondiale, il y a soixante-quinze ans ; la chute du mur de Berlin, il y a vingt-cinq ans. Tous ces événements, qui ont profondément changé le paysage politique de notre continent, montrent bien que, si nous ne comprenons pas d'histoire, nous ne comprenons pas le présent.

Convention Culturelle Européenne

En 2014, nous célébrons aussi le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne, l'un des premiers traités élaborés par le Conseil de l'Europe. La Convention est donc fortement imprégnée par les enseignements tirés des catastrophes de la première moitié du XX^e siècle. Elle vise à bâtir un avenir pacifique et démocratique commun et souligne que la route vers la paix et la démocratie passe par l'éducation et la culture. Dans ce processus, elle accorde un rôle particulier à l'enseignement de l'histoire et des langues.

La Convention repose notamment sur l'idée que les Européens partagent une histoire, à laquelle toutes les parties de notre continent et tous les pays ont contribué. Notre héritage politique, économique, religieux et culturel dépasse les frontières nationales. Notre patrimoine commun se traduit par des coutumes, des traditions, des modes de pensée et des mythes.

Signée moins de dix ans après les événements de 1939-1945, la Convention reconnaît les risques qu'il y a à ne donner à un peuple que son histoire nationale pour toute nourriture de l'esprit, et le pouvoir que d'aucuns peuvent en tirer. L'avertissement lancé par la Convention il y a soixante ans reste d'actualité aujourd'hui et il est peut-être plus utile que beaucoup d'entre nous ne le pensaient il y a seulement quelques mois.

Rôle de l'enseignement de l'histoire

Le Conseil de l'Europe a toujours considéré l'enseignement de l'histoire comme un sujet essentiel.

L'importance de l'enseignement de l'histoire a été clairement affirmée au plus haut niveau politique lors des sommets des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe de 1993, 1997 et 2005.

L'approche adoptée par le Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire s'exprime dans plusieurs documents clés. Je dois mentionner deux recommandations du Comité des Ministres aux Etats membres : l'une, adoptée en 2001, concerne l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle ; l'autre, qui date de 2011, est relative au dialogue inter-culturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire. Toutes deux donnent à l'enseignement de l'histoire un rôle central dans la politique globale du Conseil de l'Europe en faveur de la gestion démocratique de la diversité.

L'Assemblée Parlementaire s'est elle aussi exprimée à diverses occasions sur ce sujet. Dans plus de 70 recommandations (consacrées à des questions allant de l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit à l'enseignement de l'histoire de l'art, de la philosophie et des religions, ou de l'histoire de minorités spécifiques), l'Assemblée a souligné que l'enseignement de l'histoire doit jouer un rôle majeur dans l'Europe d'aujourd'hui.

Ces documents traduisent souvent les changements qui ont eu lieu dans la « grande » Europe depuis la fin des années 1980. Dans tous les Etats membres, il est devenu de plus en plus important de comprendre le rôle de l'éducation pour gérer la diversité de manière démocratique et pacifique.

Arrière-plan conceptuel

C'est l'arrière-plan de notre projet intitulé *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, que nous allons vous présenter de manière bien plus détaillée au cours de la conférence.

Avec ce projet, nous avons tenté de relever un défi majeur, commun à tous les Etats membres : surmonter les différences et rapprocher les gens, en favorisant la compréhension mutuelle et l'établissement de relations de confiance entre les peuples d'Europe.

C'est aussi la raison pour laquelle l'enseignement de l'histoire est une composante importante de notre programme d'activités. Dans le domaine de la démocratie, l'action du Conseil de l'Europe s'articule actuellement autour de trois priorités : la gouvernance démocratique et l'innovation ; la participation ; et la diversité.

Tout d'abord, acquérir des connaissances sur le passé ne consiste pas uniquement à apprendre des listes de dates ou de présidents. L'enseignement de l'histoire vise davantage à faire mieux comprendre l'histoire, en favorisant l'acquisition de compétences et d'attitudes et la transmission de valeurs : sens critique, ouverture d'esprit, tolérance et capacité à apprécier la valeur de la diversité culturelle et à communiquer avec des personnes qui ont une culture ou une religion différentes et parlent une autre langue.

Tous les pays européens sont marqués par la diversité. L'enseignement de l'histoire doit donc tenir compte d'une réalité dans laquelle des individus de tous horizons sont en quête d'un socle commun sur lequel bâtir un avenir partagé.

Ainsi, les jeunes seront mieux préparés à trouver leur place dans le monde d'aujourd'hui et, au-delà de leur appartenance au pays dont ils ont la nationalité, ils se sentiront tout naturellement des Européens et des citoyens du monde. Ce sont là des éléments importants de la culture démocratique.

Conçus de cette manière, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire deviennent des entreprises particulièrement exaltantes. La stabilité de l'Europe est actuellement soumise à de graves menaces, que l'on rapproche déjà d'autres périodes de l'histoire — parfois hâtivement, me semble-t-il.

L'on entend souvent que la tendance est à la renationalisation de la politique. De plus en plus, des personnalités politiques se servent de l'histoire pour faire valoir leurs revendications nationales en touchant la corde sensible. La crise actuelle, à la fois économique, politique et sociale, peut constituer un terrain particulièrement favorable à la résurgence d'une nationalisation de l'histoire en Europe, avec toutes ses dérives.

Le Conseil de l'Europe a toujours mis en garde contre ces dangers et insisté sur la fonction « immunitaire » de la connaissance de l'histoire, atout important pour la vie civique. Sans elle, l'individu est en effet plus vulnérable aux manipulations de toutes sortes. Une compréhension approfondie de l'histoire nous rend plus aptes à évaluer les processus politiques et sociaux contemporains. Elle nous rend capables de nous forger une opinion indépendante.

Les connaissances historiques proviennent, pour une bonne part, des médias, des amis et de la famille. Dans le cadre de ses activités, le Conseil de l'Europe s'attache donc à établir des partenariats avec les établissements scolaires, les familles, les organisations de la société civile, les musées, les médias et d'autres acteurs. Bien que le Conseil de l'Europe soit une organisation intergouvernementale, il a toujours veillé à collaborer avec la société civile. Il est en effet essentiel que tous les citoyens apportent leur contribution.

Le Conseil de l'Europe joue un rôle particulier dans les zones de postconflit, où il aide les parties à surmonter les stéréotypes et à entreprendre la construction d'un récit commun qui présente les faits sous divers angles. Pour notre Organisation, la réconciliation par l'éducation, dont l'enseignement de l'histoire, constitue le fondement de la vision partagée d'un avenir commun.

Résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*

Un mot sur la méthodologie du projet. Pour relever les défis politiques, il est nécessaire de concevoir de nouvelles méthodes et approches de l'enseignement, qui soient à même de répondre aux exigences de sociétés multiculturelles. Nous devons aussi reconnaître l'importance croissante du rôle de l'enseignant, ce qui implique de faire bénéficier les enseignants de formations et de qualifications d'excellente qualité.

Le principal résultat du projet est le livre électronique interactif. Il est destiné aux concepteurs de programmes scolaires, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants en activité et à leurs élèves. C'est le premier outil interactif élaboré dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe consacré à l'enseignement de l'histoire. Il contient des matériels pédagogiques présentant des exemples historiques d'interactions et de convergences significatives en Europe ; il décrit également des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement devant permettre de prendre mieux conscience de ces interactions et convergences.

Nous espérons que cet outil pédagogique novateur jouera le rôle de navigateur, guidant les enseignants d'histoire vers l'objectif visé, qui est de construire un avenir plus pacifique fondé sur le respect de la dignité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Futur projet

Pour conclure : et maintenant, quelle est la prochaine étape ?

Le Conseil de l'Europe poursuivra ses activités consacrées à l'enseignement de l'histoire en lançant un nouveau projet intergouvernemental sur le thème *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : développer des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*.

Ce nouveau projet vise à définir les critères d'une formation de qualité des professeurs d'histoire en Europe, de manière à améliorer leur formation initiale et continue. Il se concentrera sur le développement des compétences démocratiques et des responsabilités sociales.

Nous sommes convaincus que l'éducation est l'un des principaux moyens de bâtir et de perpétuer la culture démocratique qui est la caractéristique des sociétés européennes modernes et sur laquelle se fondent l'ensemble de notre législation et toutes nos institutions. C'est cette culture qui fait de nous des Européens. De la qualité de notre éducation dépendra l'avenir de nos enfants et petits-enfants. C'est pourquoi il est si important que, à l'issue de cette conférence, nous parvenions à des conclusions innovantes et fructueuses pour la pratique éducative des Etats membres.

Je vous remercie de votre attention.

Table ronde sur les événements de l'année 2014: le 100^e anniversaire du déclenchement de la première guerre mondiale (1914-2014) et le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne (1954-2014)

Exposés introductifs :

LA PAIX BRISÉE ET LES CONSÉQUENCES DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE POUR LA SOCIÉTÉ CIVILE EUROPÉENNE: UN POINT DE VUE DU XXI^E SIÈCLE

par le Professeur Dr. Dominic Sachsenmaier
Recherche en Politique Internationale et en Histoire
Université Jacobs, Brême

Cela fait près d'un siècle, au mois d'août 1914, que les premiers tirs de fusil se sont fait entendre. Nous posons aujourd'hui un regard sur la Grande Guerre et ses terribles massacres depuis une Europe à plusieurs niveaux d'intégration. En dépit de toutes les crises, diverses institutions supranationales, de l'Union européenne aux zones Schengen et Euro, ont modelé le paysage dans lequel nous vivons à présent. Toutefois, nous savons très bien que l'intégration européenne n'a pas commencé tout de suite après l'armistice de novembre 1918, puisqu'une nouvelle guerre allait débiter une vingtaine d'années plus tard seulement, en comparaison de laquelle celle que l'on nommait la « Grande Guerre » ferait bientôt pâle figure.

Nous savons également que ce n'est qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale qu'ont été prises des mesures résolues pour édifier l'architecture de l'Europe telle que nous la connaissons aujourd'hui. D'une certaine façon, les divisions de l'Europe se sont même accentuées après la première guerre mondiale tandis que le nationalisme, par exemple, est resté une force impétueuse. Par ailleurs, compte tenu de la nouvelle rivalité qui existait alors entre les régimes communiste, fasciste et libéral-démocrate, la probabilité d'un rapprochement européen pacifique était encore plus mince dix ans après la Grande Guerre qu'avant 1914.

Nous pouvons donc avoir l'impression que la Grande Guerre n'a joué aucun rôle au sens immédiat dans



l'essor de la société civile européenne. Après la fin de la première guerre mondiale, des contestataires d'extrême droite en Allemagne et dans d'autres pays se sont élevés contre ce qu'ils appelaient le « Diktat de Versailles »¹. La commémoration des morts et des souffrances au front restait alors principalement nationale²: des monuments aux morts ont été élevés partout dans les sociétés européennes mais étaient le plus souvent destinés à honorer la mémoire de ceux qui étaient morts pour la nation. Ce n'est que bien

1 En ce qui concerne la période de la « recivilisation » et son échec, voir par exemple Berghahn, Volker R., *Europe in the Era of Two World Wars. From Militarism and Genocide to Civil Society*, Princeton: Princeton UP, 2006, p. 58-81.

2 Voir par exemple Winter, Jay, *Remembering War. The Great War between Memory and History in the Twentieth Century*, New Haven: Yale UP, 2006.

après la fin de la seconde guerre mondiale que l'on a assisté aux premières tentatives sérieuses d'établir une culture européenne de la mémoire, avec des cérémonies communes sur les tombes et les anciens champs de bataille de la première guerre mondiale.

On aurait toutefois tort de penser que l'évolution vers une société civile européenne ne s'est amorcée que dans les années 1950, sous la tutelle de la Communauté européenne du charbon et de l'acier et de ses successeurs. Cette hypothèse nous enfermerait dans une définition très étroite de la « société civile », trop centrée sur les processus d'intégration dirigés par l'Etat³. Il ne faut pas oublier que bien avant la première guerre mondiale, l'Europe comptait déjà des associations, clubs et groupes d'intérêts transnationaux qui rassemblaient des personnes issues de différents pays autour de causes communes. Bon nombre de ces réseaux peuvent être considérés comme des éléments d'une société civile européenne avant la lettre. Après la Grande Guerre, on a vu des cercles d'hommes d'affaires, de croyants, de militants, d'artistes et d'intellectuels œuvrer au niveau transnational et dans certains cas, s'employer à promouvoir activement une intégration européenne pacifique. Dans ce bref exposé, je me concentrerai sur une partie de ces acteurs de la société civile, à savoir les cercles d'intellectuels et d'écrivains de premier plan poursuivant des objectifs pré-européens.

La plupart de ces militants écrivains sont restés en marge du bouillonnement de la vie politique de l'entre-deux-guerres. Des cercles d'intellectuels ont contribué à apporter de nouvelles perspectives sur l'Europe, dont certaines ont libéré leur potentiel dans le cadre de l'intégration européenne après 1945. Autrement dit, ces grandes idées nouvelles pour des politiques et des sociétés européennes plus étroitement intégrées conservaient toute leur plausibilité après la seconde guerre mondiale. En écoutant certains artistes et intellectuels des années 1920, on se convainc néanmoins de l'ancrage historique de l'intégration européenne qui a suivi. Ces derniers peuvent d'ailleurs encore nous inspirer, certaines des ambitions européennes nées après la Grande Guerre ne s'étant pas encore réalisées à ce jour. On notera tout particulièrement l'idée selon laquelle les formes responsables et ouvertes de « conscience européenne » doivent faire partie intégrante d'un état d'esprit que nous pouvons appeler « conscience globale ».

D'une manière générale, quelle Europe les petits groupes d'intellectuels pro-européens défendaient-ils après la Grande Guerre, et quels types de société civile envisageaient-ils ? Comment leurs principaux représentants voyaient-ils les grandes problématiques ayant mené à la guerre ? Il n'est guère surprenant de

constater que bon nombre de critiques de la guerre partageaient la conviction que le nationalisme radical avait détruit un ordre plus communautaire, bien plus ancien. Cette idée était loin d'être absurde puisque même certains des esprits les plus brillants avaient été touchés par le jingoïsme et le chauvinisme durant la guerre. A cet égard, on peut citer l'exemple des nombreux universitaires, écrivains, artistes et intellectuels pris dans le tourbillon grandissant de la fièvre nationaliste aux premières heures du conflit. En 1915 encore, l'appel lancé aux intellectuels par l'écrivain français Romain Rolland, les invitant à se placer et à communiquer « au-dessus de la mêlée »⁴, a rencontré beaucoup de mépris et de médisance dans bien des sociétés européennes.

Après la guerre, de nombreux écrivains ont même basculé dans une certaine nostalgie d'une unité européenne disparue – un sentiment que l'on peut bien souvent relier à une idéalisation du passé. Dans son autobiographie, l'écrivain autrichien Stefan Zweig se souvient ainsi des années qui ont précédé le début de la guerre en août 1914 :

« Nous poussâmes des cris d'allégresse, à Vienne, quand Blériot franchit la Manche, comme s'il était un héros de notre patrie. Grâce à la fierté qu'inspiraient à chaque heure les triomphes sans cesse renouvelés de notre technique, de notre science, pour la première fois, un sentiment de solidarité européenne, une conscience nationale européenne, était en devenir. Combien absurdes, nous disions-nous, sont ces frontières, alors qu'un avion les survole avec autant de facilité que si c'était un jeu, combien artificielles ces barrières douanières et ces gardes-frontières [...]. Cet essor du sentiment n'était pas moins merveilleux que celui des aéroplanes. Je plains tous ceux qui n'ont pas vécu ces dernières années de l'enfance de l'Europe »⁵.

Ces souvenirs risquent fort de provoquer des froncements de sourcil dubitatifs chez les historiens. Mais la question n'est pas de savoir si les écrivains comme Zweig se souvenaient correctement ou non des années avant 1914. Un autre aspect, bien plus important, est le sentiment particulier que celui-ci partageait avec bien d'autres intellectuels influents durant l'entre-deux-guerres, à savoir la conscience de l'Europe en tant que perte historique. Plus concrètement, cela signifie que Zweig était convaincu que les forces modernes avaient détruit l'Europe, ou l'unité européenne, en tant qu'état du passé. Les exemples de positions similaires ne manquent pas : on peut penser à la fin tragique du roman de Thomas Mann *La montagne magique* – une œuvre qui a rapidement été traduite dans plusieurs langues européennes après sa publication originale en allemand en 1924. L'auteur

3 A propos des différents modes de conceptualisation d'une société civile européenne, voir Kaelble, Hartmut, „Gibt es eine europäische Zivilgesellschaft?“ dans Gosewinkel, Dieter et coll. (sous la dir. de), *Zivilgesellschaft – national und transnational*, Berlin: edition sigma, p. 267-284.

4 Rolland, Romain, *Au-dessus de la mêlée*, Paris 1915.

5 Zweig, Stefan, *Le monde d'hier*, Londres : Cassell, 1943, pp. 153-154. Cité dans Wilson, Kevin & van der Dussel, Jan (sous la dir. de), *The History of the Idea of Europe*, New York: Routledge, 1993, p. 85.

y parle d'une science «pervertie et macabre»⁶ ayant provoqué la destruction des anciennes formes de coexistence européenne. On peut également penser au film «la Grande Illusion» de 1937, probablement l'un des chefs d'œuvre de l'histoire du cinéma français. Son réalisateur, Jean Renoir, y présente les identités partagées des aristocrates et des cols bleus européens comme une force irrépessible, dépassant les lignes de conflit nationales de la Grande Guerre⁷.

L'idée selon laquelle il existait une Europe unifiée mais que celle-ci avait été diminuée, voire balayée par les forces du militarisme et du nationalisme peut paraître triviale. Elle ressemble même davantage à une projection d'intellectuels qui, à cette époque, étaient préoccupés par le déclin de leur propre statut au sein des sociétés européennes⁸. Quoi qu'il en soit, cette idée d'une unité européenne perdue marque un tournant important dans le positionnement des promoteurs d'un rapprochement européen par rapport au cours de l'histoire. Nombre d'esprits critiques attribuaient au jingoïsme la destruction de la civilisation européenne – civilisation dotée d'un précieux patrimoine culturel commun allant des cultures de l'humanisme aux idéaux des Lumières.

La thèse selon laquelle l'unité européenne n'était pas qu'une vision utopique puisqu'elle avait réellement existé impliquait une possibilité de la recréer par la suite. Cette interprétation du cours de l'histoire européenne a gagné en influence plus tard, après la seconde guerre mondiale. Aujourd'hui, on retrouve cette conception de l'histoire européenne moderne et de l'évolution de l'unité européenne dans un certain nombre de manuels. Même le préambule du projet de constitution européenne contenait une référence à une Europe «réunie au terme d'expériences douloureuses»⁹.

Pour revenir aux années 1920, il était clair aux yeux de nombreux fins observateurs de l'évolution de l'ordre mondial que le cataclysme survenu entre 1914 et 1918 avait définitivement, et sans aucun doute possible, écarté l'Europe du cœur de la politique mondiale. Ces conceptions étaient généralement liées à un

sentiment aigu d'insécurité vis-à-vis des Etats-Unis, vus comme une puissance mondiale ascendante. Ainsi, dans son livre *The American Illusion* (publié en 1929) le journaliste et auteur britannique Harry Collinson Owen écrivait «Les Européens, victorieux et vaincus, ont trouvé au sortir de la guerre l'Amérique assise sur le siège du pouvoir. [...] Les Etats-Unis nous ont envoyé un président qui a été traité comme Dieu en personne. Au moindre de ses mots, les nations fatiguées de l'Europe baissaient la tête»¹⁰.

Cependant, Owen ne faisait pas que critiquer ce qu'il considérait comme un comportement de déférence à l'égard des Etats-Unis, il soulignait également les qualités que conservaient selon lui les sociétés européennes. Ainsi, comme bon nombre d'autres intellectuels de son époque, il prenait bien soin de faire l'éloge de la supposée diversité de l'Europe, qu'il opposait à la civilisation considérée comme plus uniforme des Etats-Unis. Owen est même allé jusqu'à conclure qu'en comparaison avec la société américaine mécanisée répondant aux diktats des machines industrielles, «les principaux avantages de l'existence demeurent du côté européen de l'Atlantique».

De nombreux autres écrivains européens estimaient que la cohésion sociale était bien plus importante en Europe que de l'autre côté de l'Atlantique. L'un des arguments souvent entendus était que l'attachement à la vie culturelle et intellectuelle (même dans les milieux d'affaires) continuait à différencier la culture européenne de la culture américaine. Autrement dit, on faisait valoir les différents éléments d'une «société civile européenne» pour souligner le caractère unique de l'Europe par comparaison au paysage social prétendument monotone des Etats-Unis. La revendication de supériorité était simplement passée du secteur militaire et géopolitique au domaine sociétal et culturel. On observait ainsi dans nombre de cercles influents une foi intacte dans la supériorité constante de l'Europe sur certains aspects essentiels de la vie.

Cette revendication de supériorité culturelle venant des élites intellectuelles européennes dans les années 1920 devient plus flagrante encore si l'on s'intéresse de plus près à l'opinion que se faisaient certains Européens des autres régions du monde. Les images d'une «Asie statique» ou d'une «Afrique primitive» ont en effet survécu à la première guerre mondiale sans grand dommage. On les retrouve même quelquefois dans les grands projets d'intégration européenne pacifique au lendemain de la Grande Guerre. A cet égard, on peut citer en exemple le philosophe Tomáš Garrigue Masaryk, qui est devenu après la guerre le premier président de la Tchécoslovaquie. Sa

6 Mann, Thomas, *La Montagne magique*, London: Vintage, 1999, p. 715.

7 En ce qui concerne les différents aspects du film, voir par exemple Abecassis, Michael, "The Voices of Pre-War French Cinema. From Polyphony towards Plurilingualism", dans Verena Berger & Miya Komori (sous la dir. de), *Polyglot Cinema. Migration and Transcultural Narration in France, Italy, Portugal and Spain*, New Brunswick: Transaction Publishers, 2003, p. 33-48.

8 De manière générale, les intellectuels se sentaient particulièrement marginalisés à cette époque, et ce pour plusieurs raisons : à partir du milieu du dix-neuvième siècle, les cercles d'érudits européens ont été supplantés par les nouvelles élites industrialisées, et on a assisté en parallèle à un renforcement de la participation sociale de franges plus vastes et moins instruites de la société. Voir par exemple Charle, Christophe, *Les Intellectuels en Europe au XIX^e siècle*, Paris: Éditions du Seuil, 1996.

9 Article I-2. Pour plus de détails voir Sachsenmaier, Dominic, "Recent Trends in European History – The World Beyond Europe and Alternative Historical Spaces", dans *Journal of Modern European History*, 7-1 (2009), p. 5-25.

10 Owen, Harry Collinson, "The American Illusion", London: E. Benn, 1929, p. 233. Cité en partie dans Kaelble, Hartmut, *Europäer über Europa. Die Entstehung des europäischen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt: Campus, 2001, p. 214. Voir Kaelble pour plus de détails sur les débats concernant l'identité européenne au cours de cette période.

conception d'une «Nouvelle Europe» unifiée reposait sur la création d'Etats nations en Europe de l'Est tout en s'appuyant fermement sur l'idée d'une suprématie et d'une exception européennes. Cela se traduisait souvent par une vision plutôt dédaigneuse des autres régions du monde. Masaryk disait par exemple de la Turquie qu'elle était «étrangère à la culture et barbare», et à propos de la Russie :

«Dans leur majorité, les peuples de Russie sont peu instruits et n'ont aucune conscience nationale: les Russes eux-mêmes ne se sont pas développés au point d'acquiescer cette conscience; les masses ont leur point de vue religieux et l'intelligentsia, lorsqu'elle est socialiste, n'a pas de tel sentiment d'appartenance. [...] La solution aux questions nationales et de langue en Russie est donc différente de la solution européenne»¹¹.

D'après Masaryk, le nouvel ordre européen qui allait naître des ruines de la Grande Guerre pouvait encore reposer sur certaines formes de supériorité européenne. Pour lui, une Europe ouverte et démocratique pouvait s'appuyer sur la maturité civilisationnelle inégalée qui distinguait son Europe des autres sociétés non européennes à ses yeux, comme la Russie et la Turquie. Il ne voyait donc pas de véritable intérêt à établir un dialogue approfondi avec les représentants de ces pays et bien d'autres lors de la réflexion sur l'avenir de l'Europe et de sa société civile potentielle.

On peut observer des attitudes similaires, quoique plus modérées à l'égard de la plupart des autres civilisations dans les écrits de Richard Coudenhove-Kalergi, fondateur de la plus importante organisation de la société civile aspirant à une Europe unifiée dans l'entre-deux-guerres, «l'Union paneuropéenne»¹². Ce dernier pensait par exemple que l'Union paneuropéenne du futur conserverait ses territoires coloniaux dans le reste du monde. Il considérait les peuples africains comme étant insuffisamment civilisés pour participer aux réflexions sur l'avenir de la société et de la politique mondiales.

Des voix dissidentes s'élevaient toutefois contre une telle vision: pour de nombreux artistes et écrivains, l'implosion de l'Europe durant la Grande Guerre ne permettait plus de revendiquer de supposées qualités de la civilisation européenne. Ainsi, Sigmund Freud (un autre éminent penseur ayant des liens étroits avec Vienne) a fait remarquer :

«La sauvagerie de la guerre devrait mettre en garde les Européens contre la tentation de croire que leurs

concitoyens du monde étaient tombés aussi bas qu'ils le pensaient, car le conflit a montré clairement que les Européens eux-mêmes n'avaient jamais atteint le haut niveau auquel ils s'imaginaient être parvenus».

Même le logicien de Cambridge Bertrand Russell, que l'expérience de la guerre a transformé en militant pour la paix, a conclu que :

«La Grande Guerre a montré que quelque chose va mal dans notre civilisation [...] Les Chinois ont découvert et pratiquent depuis des siècles un mode de vie qui, s'il pouvait être adopté dans le monde entier, rendrait le monde entier heureux. Les Européens non. Notre mode de vie n'est que dissensions, exploitation, perpétuel changement, insatisfaction et destruction. L'efficacité orientée vers la destruction ne peut entraîner qu'anéantissement, et c'est vers cette fin que se dirige notre civilisation si elle ne peut acquiescer un peu de la sagesse pour laquelle elle méprise l'Orient»¹³.

On notera en particulier que pour Russell, il était alors absolument indispensable que la culture européenne apprenne à apprendre au contact des autres civilisations. Plus concrètement, cela signifiait que les décideurs et faiseurs d'opinion européens devaient se tourner vers les autres régions du monde dans le cadre de leurs réflexions sur l'avenir de leur propre continent. En définitive, cela s'est résumé à un programme visant à établir des liens entre les cercles intellectuels de la société civile européenne et leurs semblables ailleurs.

Russell n'était pas le seul à être de cet avis. Des réseaux plutôt influents de poètes et d'intellectuels dans les rangs de Romain Rolland, René Guénon et Hermann Hesse affirmaient alors qu'il n'était plus possible de maintenir une position de désintérêt vis-à-vis des autres cultures. Ils estimaient qu'il fallait revenir aux idéaux d'une «citoyenneté du monde» qui étaient en grande vogue en Europe au siècle des Lumières mais qui avaient perdu beaucoup de leur intérêt à l'ère de l'impérialisme et du triomphalisme européens du XIX^e siècle. En d'autres termes, ils appelaient à abattre les murs d'arrogance culturelle qui entouraient en grande partie la vie intellectuelle européenne.

Après le choc de la Grande Guerre, d'éminents intellectuels européens ont pris des initiatives concrètes pour promouvoir de nouvelles formes d'entente interculturelle. L'écrivain français Romain Rolland, par exemple, a défendu l'idée d'une «Déclaration universelle de l'indépendance de l'esprit». Il avait même pour projet de créer un journal dans lequel les esprits les plus brillants d'Asie et d'Europe échangent dans l'optique de bâtir une Europe et plus généralement, un monde plus stables. D'autres soulignaient qu'il fallait

11 Voir Tadayuki, Hayashi, "Masaryk's "Zone of Small Nations" in His Discourse during World War I", dans Tadayuki, Hayashi & Fukuda, Hiroshi (sous la dir. de), *Regions in Central and Eastern Europe: Past and Present*, 2007, p. 3-20. Voir également Wilson, Kevin & van der Dussel, Jan (sous la dir. de), *The History of the Idea of Europe*, New York: Routledge, 1993, p. 92-95.

12 Pour plus de détails voir Ziegerhofer-Pretenthaler, Anita, *Botschafter Europas. Richard Nikolaus Coudenhove-Kalergi und die Paneuropa-Bewegung in den zwanziger und dreissiger Jahren*, Cologne: Böhlau, 2004.

13 Bertrand Russell, *The Problem of China*, New York: Century, 1922, p. 46. Pour plus de détails voir Sachsenmaier, Dominic, "Chinese Debates on Modernization and the West after the Great War" dans Jessica Gienow-Hecht (sous la dir. de) (2008), *Decentering American History*, New York: Berghahn, p. 109-131.

cultiver une élite intellectuelle et artistique transnationale, susceptible de servir de fondement à une société civile globale. Ses membres se déclareraient non seulement citoyens européens mais également citoyens du monde, avertis et responsables.

Compte tenu de ce qui précède, il n'est pas surprenant que ces camps d'opinion appréciaient particulièrement la parole d'intellectuels extérieurs au monde occidental, et avec raison : n'oublions pas que durant les années 1920, de nombreux intellectuels du monde cherchaient à comprendre la crise existentielle de l'Europe après la Grande Guerre. Prenons l'exemple de Rabindranath Tagore, poète et écrivain indien, lauréat du Prix Nobel de littérature avant la guerre. Devenu une personnalité publique après 1919, il entretenait des relations étroites avec l'élite de la vie intellectuelle en Europe, et notamment Henri Bergson, William Butler Yeats et Albert Einstein. Dans les années 1920, sa popularité dépassait largement ces cercles supérieurs. Il a fait des tournées de conférences publiques dans bon nombre de pays européens, attirant souvent des foules immenses – ce qui dénote au passage l'existence d'un sentiment d'insécurité culturelle dans de vastes segments des cercles éduqués en Europe à cette époque. Tagore décrit ainsi l'accueil du public en Europe :

« Ils semblaient m'offrir leur amour ou leur confiance sans se demander s'ils ne se berçaient pas d'illusions. En Allemagne et en Norvège, les gens me saluaient souvent aux cris de « revenez nous voir ! » ; je me suis alors demandé si je méritais tout cela. Ailleurs, comme à Budapest, les gens avaient une attitude si personnelle et faisaient preuve de tant de sollicitude à mon égard que j'en oubliais de me demander le prix que j'aurais payé pour en arriver là »¹⁴.

A l'instar de Rolland, Tagore envisageait un nouveau rapprochement entre les intellectuels européens et non occidentaux, qui ne serait plus gouverné par les différences de pouvoir et d'influence typiques des relations coloniales. Il a même fondé dans sa ville d'origine en Inde un institut que dans le langage actuel, nous pourrions qualifier d'université globale, dans le but d'éduquer les esprits les plus brillants à une société civile globale. Tagore s'opposait ouvertement à l'idée selon laquelle le fossé entre l'Occident et le reste du monde s'était creusé au-delà de toute possibilité de dialogue véritable entre les civilisations, sur un pied d'égalité. Ainsi, faisant allusion à la citation célèbre du poète britannique Rudyard Kipling « L'Orient est l'Orient, l'Occident est l'Occident, et, jamais, ces deux mondes ne parviendront à se comprendre », Tagore écrit :

« Il est vrai qu'ils ne donnent pas de véritable signe de rapprochement. Mais cela est dû au fait que l'Occident n'a pas envoyé son humanité pour rencontrer l'Homme

en Orient, mais uniquement ses machines. Le poète devrait donc plutôt dire : « l'homme est l'homme, la machine est la machine, et jamais les deux ne parviendront à s'unir »¹⁵.

Tagore reprochait en outre au colonialisme d'être l'une des principales causes de la maladie supposée de la civilisation européenne, maladie qui selon lui était entrée dans sa phase aiguë pendant la guerre. Son appel à défendre ce qu'il considérait comme de « véritables idéaux européens » est à rapprocher du fait qu'il ne soutenait aucun type d'anti-occidentalisme primaire. Néanmoins, en de nombreuses occasions, Tagore a déploré les processus destructeurs découlant des trajectoires prises par l'histoire européenne. Ainsi, s'exprimant au sujet des effets dévastateurs de la civilisation occidentale lors d'une visite sur un champ de bataille de la Grande Guerre en 1921, il a comparé les ruines du site à la désolation engendrée par l'impérialisme dans d'autres cultures. Tagore considérait le déclin du facteur humain, le développement de l'organisation mécanique et l'essor des sociétés impersonnelles comme un mal culturel grave de l'Europe. Dans une conversation privée avec Romain Rolland en 1926, Tagore a avancé que la désintégration continue des organes administratifs et sociaux de l'Europe après la Grande Guerre rendait plus probable la montée de leaders charismatiques antidémocratiques, ces derniers symbolisant au moins un facteur humain. Il a prédit que le nationalisme provoquerait de nouveaux désastres s'il continuait à s'étendre.

Un autre visiteur non occidental de premier rang dans l'Europe de l'après-guerre, l'historien chinois Liang Qichao, est parvenu à la même conclusion¹⁶. En tant que membre de la délégation culturelle de la mission chinoise à la Conférence de paix de Versailles, Liang a pu se faire une idée de la situation de l'Europe d'après-guerre, à l'instar de Tagore. Lors de son séjour en Europe, il a beaucoup voyagé et, comme Tagore, a rencontré des intellectuels de même sensibilité dans de nombreux pays. A son retour en Chine, il a même publié un ouvrage intitulé *Impressions de mes voyages en Europe*¹⁷ qui contenait à la fois des descriptions de la situation de désolation et de pauvreté en Europe et des réflexions philosophiques sur la nature de la crise en Europe.

15 Tagore, Rabindranath, "East and West", dans Dutta, Krishna & Robinson, Andrew (sous la dir. de), *Rabindranath Tagore. An Anthology*, New York: St. Martin's, 1997, p. 212.

16 En ce qui concerne les visions de Tagore et Liang pour l'avenir de l'Asie, voir Mishra, Pankaj, *From the Ruins of Empire. The Revolt Against the West and the Remaking of Asia*, London: Penguin: 2012. En ce qui concerne les réactions de Liang et Tagore à la Grande Guerre en Europe, voir également Sachsenmaier, Dominic, "Alternative Visions of World Order in the Aftermath of World War I – Global Perspectives on Chinese Approaches" dans Sebastian Conrad & Dominic Sachsenmaier (sous la dir. de) (2007), *Competing Visions of World Order. Global Moments and Movements, 1880-1935*, New York: Palgrave, p. 151-180.

17 Liang, Qichao, *Ouzhou xinying lu (Impressions of My Travels in Europe)*, 1921, 1.1.11. Cité dans Metzger, Gilbert, *Liang Qichao, China und der Westen nach dem Ersten Weltkrieg*, Berlin: LIT, 2006, p. 131-132.

14 Tagore, Rabindranath, "Letter to Leonard Knight Elmhirst", 7 novembre 1926, dans Dutta, Krishna & Robinson, Andrew (sous la dir. de), *Rabindranath Tagore. An Anthology*, New York: St. Martin's, 1997, p. 182-183.

Comme Tagore, Liang était convaincu que l'Europe connaissait un affaiblissement des liens communautaires et des systèmes de valeurs collectifs au profit de forces nationalistes et socialistes destructrices. Dans un passage de son ouvrage, il compare les Européens à un groupe de voyageurs égarés dans le désert, tentant désespérément de se rapprocher d'une vague ombre. Cette ombre, métaphore de la croyance dans l'omnipotence de la science et du rationalisme, se révèle finalement être une chimère, qui laisse la civilisation européenne perdue, déconcertée et sans espoir au milieu d'un désert.

Liang avait néanmoins confiance dans la capacité de l'Europe et de ses plus brillants esprits à trouver un moyen de sortir de cette crise. Il rejetait l'idée selon laquelle l'Europe connaîtrait le déclin comme l'Égypte, la Grèce et d'autres grandes civilisations de l'histoire, s'opposant ainsi à une hypothèse très discutée en Europe, présentée notamment dans des ouvrages tels que le *Déclin de l'Ouest* d'Oswald Spengler¹⁸. S'écartant de ces visions pessimistes, Liang comparait l'Europe à un corps malade, qui conservait des forces vitales mais avait besoin de temps pour se rétablir. Il affirmait avec un certain optimisme :

« Cette guerre a entraîné une profonde stimulation de l'esprit humain. Les façons d'envisager la vie connaîtront des évolutions majeures, la philosophie prospérera à nouveau et même la religion finira par renaître »¹⁹

Liang considérait lui aussi l'apprentissage interculturel et la constitution d'une société civile globale comme une possibilité matérielle, si ce n'est une nécessité. Tout particulièrement après la Grande Guerre, il a rappelé à maintes reprises que certains aspects de la culture chinoise et d'autres cultures non occidentales avaient autant leur place au plan mondial que la modernité européenne. De son point de vue, les traditions spirituelles, éthiques et communautaires de la Chine, par exemple, pouvaient faire contrepoids aux énergies chaotiques, agitées générées par l'Europe moderne. Pour Liang, un processus d'apprentissage interculturel pouvait donc déboucher sur un ordre mondial plus stable, juste et équilibré.

Que nous apprennent aujourd'hui ces grands espoirs – que l'on pourrait avec une pointe de cynisme qualifier d'élitistes – nourris il y a près de cent ans par des intellectuels comme Romain Rolland, Bertrand Russell, Liang Qichao ou Rabindranath Tagore ? Leurs idées et aspirations peuvent-elles encore entrer en ligne de compte dans le monde actuel ? Par nature, les affaires courantes de l'Union européenne ne laissent pas beaucoup de place à d'aussi nobles idéaux. Il serait

en outre illusoire de vouloir revenir à des visions exotiques dépeignant l'Inde et la Chine comme des havres de paix et d'harmonie.

La critique du nombrilisme culturel européen, formulée au lendemain de la Grande Guerre, conserve en partie sa pertinence aujourd'hui. Elle s'applique notamment aux débats sur des questions nécessitant de marquer un temps d'arrêt et de réflexion, au nombre desquelles figure celle des formes et des caractéristiques d'une société civile européenne.

Pour être honnêtes envers nous-mêmes, nous devons nous poser une série de questions, et en premier lieu : nos visions de la société civile européenne sont-elles dans l'ensemble moins autoréférentielles aujourd'hui que dans les années 1920 ? J'illustrerai ce point par un exemple concret, celui de la communauté des historiens européens. À l'ère des conférences internationales, des programmes Erasmus et de la Fondation européenne de la science, on peut dire sans exagérer des historiens qu'ils constituent une facette de la société civile européenne. Ils peuvent même être considérés comme une composante essentielle de cette société civile car en tant que groupe, ils réalisent un travail considérable sur divers thèmes allant des contours des identités européennes à la question du « demos » européen.

Par leur biais, les débats actuels sur le passé et le présent de l'Europe (y compris la question d'une société civile) pourraient également être intégrés dans des échanges concrets avec d'autres brillants esprits ailleurs dans le monde. Pourtant, à l'exception des publications d'Amérique du Nord, qui conservent leur influence, s'intéresse-t-on (si tant est qu'on en ait connaissance) aux travaux de recherche en histoire produits dans d'autres régions du monde, et notamment en Inde, en Chine ou au Japon ? Hormis le petit groupe de spécialistes non occidentaux, le nombre d'historiens européens à entretenir des relations avec ces régions du monde va-t-il croissant ?

On peut sans doute voir ici une, si ce n'est plusieurs occasions manquées. De mon point de vue, une conscience historique commune en Europe ne peut ni ne doit établir de nouveaux clivages entre le monde européen et le monde non européen. De plus en plus, les principaux acteurs de la société civile, dont les artistes, les intellectuels et les chercheurs, devront impérativement posséder une bonne connaissance des autres régions du monde, en particulier celles extérieures au monde occidental. Le temps où le solipsisme culturel pouvait porter un grand projet comme celui d'une société civile européenne est révolu.

En ce sens, ne serait-il pas enrichissant de débattre du passé de l'Europe et de ses bons et mauvais côtés dans le cadre d'échanges approfondis avec des chercheurs d'autres régions du monde ? Ne gagnerions-nous pas à trouver des moyens opportuns et prometteurs de

18 Spengler, Oswald, *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* [le déclin de l'Ouest: Contours d'une morphologie de l'histoire mondiale], 1918–22, 2 vols.

19 Cité dans Metzger, Gilbert, Liang Qichao, *China und der Westen nach dem Ersten Weltkrieg*, Berlin: LIT, 2006, p. 130. Voir Metzger pour plus de détails sur l'idée que Liang se faisait de l'Europe.

réfléchir sur l'Europe, son histoire et son avenir? En outre, pouvons-nous réellement examiner ne serait-ce que les controverses relatives aux migrations et au pluralisme croissant des sociétés au sein de l'Europe si nous n'intégrons pas le reste du monde dans notre analyse? Sommes-nous fidèles à nos idéaux politiques et sociétaux si nous considérons la société civile européenne comme une société nationale élargie? Pouvons-nous véritablement mener une réflexion sur les écarts de niveaux de vie, de puissance économique et d'influence politique entre les différents pays européens sans prêter dûment attention aux imbrications mondiales des différentes régions européennes? Comme le reste du monde, notre continent présente somme toute lui aussi des différences entre l'Est et l'Ouest, le Nord et le Sud. Enfin, pouvons-nous réellement débattre du futur de la relation entre l'Union européenne et des pays comme la Turquie et la Russie sans recourir à une conception plus ouverte, avec un éclairage mondial, de ce qu'est et de ce qu'était l'Europe?

Pour l'heure, notre système éducatif et nos autres paysages intellectuels ne répondent pas suffisamment aux exigences que laissent entrevoir ces questions. En Europe, l'enseignement de l'histoire, par exemple, continue en grande partie à marginaliser la connaissance du monde non occidental. De ce fait, les élites intellectuelles, politiques et économiques européennes n'ont pas, en règle générale, une connaissance suffisante des autres régions du monde. Ainsi, un intellectuel chinois ou indien en sait bien plus sur l'Europe, son histoire, sa culture et ses sociétés, que la plupart des éminents esprits européens n'en savent sur ces régions du monde. Cela est concevable pour des raisons historiques, mais un tel état d'esprit risque à terme de se révéler incompatible avec les idéaux d'une Europe ouverte et pluriculturelle comme celle que nous sommes nombreux à vouloir bâtir.

De ce point de vue, il conviendrait de réécouter certaines des figures de l'entre-deux-guerres et de s'intéresser aux enseignements qu'ils ont tirés de la première guerre mondiale pour la société civile européenne, en prêtant une attention particulière aux tonalités cosmopolites qui étaient marginales à leur époque et le sont restées depuis. Ils sont porteurs d'un message auquel l'on n'a peut-être pas véritablement prêté attention compte tenu des exigences plus urgentes et pragmatiques en matière d'intégration européenne après la seconde guerre mondiale – un message qui peut néanmoins être d'importance vitale pour l'avenir. Evidemment, il ne s'agit pas de dissoudre la notion d'Europe et de société civile européenne dans un océan de connectivité mondiale illimitée. L'enjeu consiste plutôt à parvenir à une vision suffisamment large de l'Europe, de son histoire et de sa société, qui réponde aux besoins spécifiques de notre époque.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS L'EUROPE ACTUELLE

par M. l'Ambassadeur Josep Dallerès
Représentant Permanent de l'Andorre
auprès du Conseil de l'Europe



Merci tout d'abord pour cette invitation.

Avant de commencer mon intervention, je dois préciser que je ne parle pas, ici, au nom de mon gouvernement même si, globalement, je sais qu'il s'agit d'une vision de l'enseignement qu'il pourrait fort bien partager.

Rôle de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui en Europe

Espace et le temps dans lequel nous nous situons est bien délimité.

Par « Europe », j'entends l'espace pan-européen délimité par l'ensemble des états membres du Conseil de l'Europe, ou même, et plutôt, l'espace délimité par les Etats Parties à la Convention Culturelle Européenne du Conseil de l'Europe.

« Aujourd'hui », c'est, évidemment, le début du vingt et unième siècle.

Espace et temps : ne sont-ce justement pas là, les domaines dont traite l'histoire? L'être humain dans l'espace et dans le temps?

La première question qui vient à l'esprit (je l'ai d'ailleurs entendue il n'y a pas très longtemps encore) est : doit-on enseigner l'histoire ?

Nous pourrions dire qu'une réponse affirmative nous est déjà donnée par décision du Conseil de l'Europe, raison pour laquelle nous sommes ici.

Il serait bon, cependant, d'être certains que l'histoire peut apporter une valeur ajoutée à l'éducation des générations qui vont se succédant.

Qu'entendons-nous par éducation ?

Étymologiquement, le mot signifie « guider hors de », former (en quelque sorte), aider quelqu'un à développer ses capacités (physiques, intellectuelles), l'aider à trouver une voie... sa voie.

L'histoire peut-elle nous y aider ?

« L'histoire », lit-on souvent sur les définitions des dictionnaires, « est le récit du passé des hommes et des femmes, à travers les âges, sur la planète Terre ».

Je dirais plutôt, quant à moi, qu'il s'agit de l'ensemble **des récits, tous les récits** (et peut-être même des non-récits) du passé des hommes et des femmes, à travers les âges, sur cette planète.

L'enseignement de l'histoire, de ces histoires, peut-il contribuer à l'éducation des nouvelles générations ?

Apparaît là, sans besoin de grandes explications, une première raison suffisante ; une finalité culturelle, indéniablement.

Si nous en appelons à l'étymologie du mot « histoire », celle-ci nous renvoie à « information », à « voir », dans le sens de connaître, à « savoir », à une « recherche méthodique de la vérité » (des vérités / des différents points de vue) moyennant enquête.

N'est-ce pas là encore un argument plaçant dans le même sens ?

L'enseignement de l'histoire peut être une manière de prendre contact avec une méthodologie : comment utiliser l'information (les sources) : comment la contraster, la vérifier, la mettre en rapport avec d'autres éléments ?

Par ailleurs, dans la mesure où le matériau servant de base à la réflexion, en histoire, est le passé de l'humanité, dans son ensemble, à travers les âges l'espace aussi), il semblerait que le cadre de l'enseignement

de l'histoire puisse être lieu privilégié pour initier une réflexion non seulement sur la relation spatio-temporelle, élément essentiel pour bien comprendre les influences entre civilisations, par exemple, mais encore, et tout simplement, pour structurer la notion de passé plus ou moins lointain, de présent plus ou moins proche, rudiments sans lesquels il est difficile de pouvoir imaginer un possible futur.

Est-il besoin d'aller plus loin ?

On pourrait, certainement, s'arrêter là, mais permettez-moi d'en citer une autre de finalité possible ; elle n'est pas trop de mise, par les temps qui courent, mais elle n'en demeure pas moins des plus respectables, à savoir : une finalité purement intellectuelle, pour le plaisir de savoir, du savoir ; pour faire naître ce désir.

D'après moi, la réponse à la question posée d'entrée est claire : oui, l'histoire doit être enseignée, l'histoire doit faire partie du bagage éducatif des différentes générations.

Mais quelle histoire enseigner ? Quelles histoires ?

Vous connaissez sans doute tous ce poème qui dit ²⁰ :
« Qui a construit Thèbes aux sept portes ?
Dans les livres, on donne les noms des Rois.
Les Rois ont-ils traîné les blocs de pierre ?
Babylone, plusieurs fois détruite,
Qui tant de fois l'a reconstruite ? Dans quelles maisons
De Lima la dorée logèrent les ouvriers du bâtiment ?
Quand la Muraille de Chine fut terminée,
Où allèrent, ce soir-là les maçons ? Rome la grande
Est pleine d'arcs de triomphe. Qui les érigea ? De qui
Les Césars ont-ils triomphé ? Byzance la tant chantée.
N'avait-elle que des palais
Pour les habitants ? Même en la légendaire Atlantide
Hurlant dans cette nuit où la mer l'engloutit,
Ceux qui se noyaient voulaient leurs esclaves.
Le jeune Alexandre conquiert les Indes.
Tout seul ?
César vainquit les Gaulois.
N'avait-il pas à ses côtés au moins un cuisinier ?
Quand sa flotte fut coulée, Philippe d'Espagne
Pleura. Personne d'autre ne pleurerait ?
Frédéric II gagna la Guerre de sept ans.
Qui, à part lui, était gagnant ?
À chaque page une victoire.
Qui cuisinait les festins ?
Tous les dix ans un grand homme.
Les frais, qui les payait ?
Autant de récits,
Autant de question ».

²⁰ Sources : BRECHT Bertolt, *Questions que se pose un ouvrier qui lit*, Traduction de Maurice Régnault, Gedichte, 1918-1956, Suhrkamp Verlag, Frankfurt-am-Main, 1960-1965, L'Arche, Paris, 1965-1968 ; rééd. des poèmes chez L'Arche en 1997.

Les questions posées par Bertolt Brecht en 1935 dans son poème « Questions que se pose un ouvrier qui lit », plus d'autres questions s'ajoutant à celles-ci ont fait évoluer la manière d'enseigner l'histoire au cours du XX^e siècle. On peut difficilement oublier le lien étroit qui a été celui de cet enseignement avec le pouvoir en place, dans nos différents états. N'oublions pas, non plus, le rôle que cet enseignement a joué, pour le meilleur et pour le pire, dans la mise en place de ces mêmes états dans un passé pas si lointain.

Il s'agit d'en garder les points positifs, allant dans le sens d'une éducation de qualité, de rectifier les erreurs qu'il ait pu y avoir et d'en combler les manques mais, surtout, il faut comprendre, aujourd'hui, en Europe, le rôle de l'enseignement de l'histoire (comme celui de tout autre enseignement, d'ailleurs) comme un outil, un matériau permettant de donner forme à une éducation de qualité, en maintenant présents à l'esprit les trois objectifs essentiels qui ne sauraient ne pas aller de pair :

- ▶ épanouissement personnel de tout individu ;
- ▶ développement d'une base de connaissances approfondie et diversifiée ;
- ▶ préparation à l'implication citoyenne (à une citoyenneté démocratique).

L'épanouissement personnel de tout individu

Permettez-moi, ici, de montrer mon désaccord profond avec la Recommandation CM/Rec(2007)6 qui, bien que prétendant situer les objectifs énoncés à égalité, sans prétendre en privilégier aucun, met, au premier rang, la préparation à un emploi durable. Or, ce faisant, elle tend à centrer l'éducation sur l'employabilité, risquant ainsi de la réduire à une pure fonction utilitariste, ne guidant plus, obligatoirement, l'individu vers l'épanouissement de ses capacités mais risque d'abonder plutôt dans le sens contraire.

L'employabilité doit être réglée par un débat politique mettant sur la table tous les éléments capables de le résoudre. L'éducation peut y contribuer en partie, mais en allant dans le sens d'une ouverture de l'esprit, c'est-à-dire : en essayant de donner à chacun la capacité de raisonner par lui-même sur des bases fermes, en développant et combinant, tout à la fois, méthodologie, esprit critique et un maximum de connaissances, capacité d'adaptation et éveil de la pensée.

Quelqu'un d'épanoui est quelqu'un qui rayonne, comme la plante en pleine floraison.

Ainsi donc, quelqu'un d'épanoui, pleinement, dans ses capacités, ses facultés, ses possibilités, sera un être bien plus enclin à un équilibre serein, apte à donner fruit, en quelque sorte, et par là même : graine, semence (démocratique, sociale, culturelle).

Préparation à l'implication citoyenne

La préparation de tous à une citoyenneté démocratique dans des sociétés constituées d'individus pouvant être issus de cultures différentes, comme c'est le cas de nos jours, doit être un élément privilégié dans l'éducation en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier.

J'entends déjà les critiques.

J'y réponds par l'entremise d'Alain Bergounioux lorsqu'il affirme qu' : « Il ne peut pas y avoir de projet collectif d'avenir sans une éducation historique qui permette, par une réflexion sur les actions passées, analysées comme telles, de faire comprendre comment les hommes agissent et pourquoi les événements arrivent ».

Le projet collectif d'avenir existe.

Il s'agit d'un projet centré sur la Démocratie, l'État de Droit et les Droits de l'Homme.

Il porte nom : Conseil de l'Europe et tend à « [...] réaliser **une union plus étroite** entre ses [États] membres afin de **sauvegarder** et de **promouvoir les idéaux et les principes** qui sont leur **patrimoine commun** et de favoriser leur progrès économique et social » (1^{er} alinéa de l'article premier du Statut).

Cette finalité se voit rappelée, précisée, développée dans l'exposé des motifs justifiant l'adoption de la Convention Culturelle Européenne. C'est là que prend racine le sujet qui nous occupe ici : l'enseignement de l'histoire. Il y est expressément précisé que son but est : « de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres Etats européens qui adhèreraient à cette Convention, l'étude des langues, **de l'histoire et de la civilisation** des autres Parties contractantes, ainsi que de leur **civilisation commune** ».

Le projet se veut doublement collectif dans la mesure où il s'agit d'une volonté exprimée par un nombre d'États (qui n'a cessé de croître) et qui se veut extensif à tous les « ressortissants de tous les membres du Conseil » et au-delà, puisque la Convention est ouverte à ratification de tout autre État (projet des États, mais aussi projet pour les citoyens de ces États).

Développement d'une base de connaissances approfondie et diversifiée

Aider à développer et consolider une base de connaissances approfondie et diversifiée, moyennant enseignement, apprentissage et recherche étayés par une méthodologie rigoureuse et une curiosité à laquelle on ne saurait ne pas inciter depuis le plus jeune âge, est

la seule option susceptible de favoriser une réflexion capable de faire avancer nos sociétés dans, tout à la fois, la soif et le respect de liberté, de solidarité, d'équité, de progrès durable...

C'est aussi l'assise indispensable sur laquelle s'appuie et s'amplifie non seulement tout appétit intellectuel mais de laquelle, n'en doutons pas, peut dépendre l'emploi; il suffit de voir comment, depuis que la crise actuelle sévit, des étudiants en sciences sociales (études cataloguées par d'aucuns comme de seconde voie) sont considérés plus aptes à couvrir certaines places pour lesquelles ils n'avaient pas été formés, à priori. Cependant, le bagage de connaissances générales dont ils disposent leur donne une capacité d'adaptation, face à des situations nouvelles, que ne montrent pas ceux formés spécialement dans une finalité unique.

Je pourrais m'arrêter là, bien que n'ayant pas abordé directement l'enseignement de l'histoire, en particulier. Je ne suis pas historien. Aussi, l'approche correspond-elle d'avantage à celle d'un (ancien) pédagogue et les réflexions d'un amateur (un non connaisseur) de l'histoire que je vais avancer prétendent argumenter comment l'enseignement de l'histoire peut contribuer à fomentier l'épanouissement personnel et une implication citoyenne dans le projet « Conseil de l'Europe », en définitive comment celui-ci peut s'inscrire dans la trilogie dont je viens de parler. Quelle est donc son action ?

Dans l'enseignement de l'histoire, le matériau de travail est l'histoire de l'humanité (les histoires) abordée(s) tant au plan local que régional, national, européen, planétaire, global; il s'agit de ne pas perdre de vue, encore et toujours, qu'en toile de fond ce qui est visé est l'homme, l'homme dans son devenir et donc viser (permettez-moi de le répéter) : l'acquisition d'autonomie personnelle, de réflexes de citoyenneté démocratique, de connaissances.

Acquisition d'une autonomie personnelle

L'enseignement de l'histoire peut (devrait) guider vers l'acquisition d'autonomie dans la réflexion (réflexion qui devrait devenir autant pleinement personnelle que possible) et ce par l'utilisation de méthodes de travail permettant de réagir devant l'information (par exemple), les mêmes utilisées pour la recherche.

Découvrir comment ont évolué les connaissances, suite à l'apparition de sources nouvelles, inconnues auparavant, est initiation à la démarche; est source d'apprentissage; point de départ qui, le moment venu, permettra d'aborder une manière de procéder afin de pouvoir organiser l'information dont on dispose en ensembles cohérents.

Découvrir, assimiler, s'imprégner d'une méthodologie d'observation, d'analyse, de confrontation, d'interprétation d'informations nouvelles est la base même pour pouvoir, soit ajouter celle-ci à celle dont on dispose, soit la critiquer ou la rejeter, l'éliminer, afin d'être en mesure, de pouvoir réaliser une synthèse personnelle, premier pas vers une prise de conscience indépendante et souveraine, donc, une voie ouverte vers la liberté de pensée.

Par ailleurs, l'acquisition d'une culture historique devrait pouvoir permettre, procédant par analogies, combinaisons et/ou comparaisons, face à des situations nouvelles, inconnues du moment présent, pouvoir concevoir, imaginer, se forger des voies alternatives.

Il est important, toutefois, d'avoir présent à l'esprit, en particulier par les temps qui courent, que l'acquisition d'une authentique autonomie de la pensée est fruit de la studieuse patience, de l'effort soutenu, constant. Il s'agit là, de la seule vraie liberté de tout individu.

Acquisition de réflexes de citoyenneté démocratique

L'acquisition de réflexes de citoyenneté démocratique peut difficilement être menée sans une connaissance préalable minimale de ce qu'est le système démocratique, quelles valeurs le sous-tendent, ainsi que du contexte dans lequel cette citoyenneté est censée être exercée.

Ceci, à moins que nous ne soyons capables de transmettre au cerveau des compétences culturelles telles qu'elles puissent le faire réagir à une stimulation externe donnée, à l'instar du muscle qui le fait involontairement.

Je ne suis pas Pavlov.

Je ne connais rien en neurologie.

Pourtant, ce que je me permets d'appeler *réflexe de citoyenneté démocratique* devrait être quelque chose de semblable à ce qu'il a appelé réflexe conditionnel ou acquis [suite à l'association régulière d'un phénomène physiologique à un stimulus extérieur n'ayant aucun rapport avec ce phénomène].

Dans ce cas, le stimulus pourrait être toute action anti-citoyenne ou anti-démocratique (par exemple).

Nous y arriverons un jour, j'en suis persuadé. Il nous faut simplement insuffler de la culture démocratique dans chacun de nos enseignements, de nos agissements, dans chacune de nos actions.

Il est primordial, toutefois, de dire, redire, évoquer, rappeler, insister, souligner l'importance de maintenir au premier rang des exigences démocratiques les valeurs fondamentales sans lesquelles il n'est pas de démocratie réelle possible.

Au-delà d'une connaissance théorique des différents systèmes de gouvernement, avec une réflexion accentuée sur le système de représentation démocratique, avec ses points forts et ses points faibles, les différents niveaux de pouvoirs et contre-pouvoirs, les possibilités, ou pas, de participation citoyenne et l'étude du pacte social qui est à la base de tout l'édifice, il serait bon que soit associé à l'ensemble, une participation effective dans la vie des établissements, par exemple, avec des rôles, des droits et des devoirs bien définis et des responsabilités à assumer, vraie école de vie. Seule l'échelle change.

De même, il est primordial de ne pas omettre les atrocités qui ont parsemé le XX^e siècle et les essais d'aller vers un règlement pacifique des conflits, (Nations Unies, Conseil de l'Europe, en particulier).

Une place particulière devrait être accordée au Tribunal des Droits de l'Homme de Strasbourg dans la mesure où, pour la première fois est institué un tribunal supranational pour défendre la personne contre l'État, avec le changement d'optique que cela suppose.

Il est important de mettre l'accent sur le risque que comporte une interprétation peu exigeante des valeurs sur lesquelles prend racine l'édifice.

Dévaluation, négligence dans le degré d'exigence sont des portes ouvertes à leur prostitution, à leur corruption, leur décadence, et nos sociétés font montre, aujourd'hui, d'une incapacité évidente, face à de telles menaces.

Des notions telles que corruption, racisme, maltraitance, à l'ordre du jour actuellement, ne sont pas une première dans l'histoire de l'humanité et se doivent d'être abordées. Elles sont contraires aux valeurs qui conforment le pacte social qui nous réunit.

Des retours à des situations semblables à d'autres, vécues antérieurement, ne peuvent jamais s'exclure.

Il est important de transmettre les valeurs qui sous-tendent la démocratie, les droits de l'homme, l'état de droit, de même qu'il est important de mettre en garde contre les risques de dérive qui les minent afin de pouvoir anticiper ou y faire face le moment venu.

L'acquisition de connaissances historiques

L'acquisition de connaissances historiques portera sur une intellection du passé de l'humanité capable de permettre une construction et une appropriation, par chacun, d'une histoire (je préfère histoire à mémoire) locale, nationale, européenne et globale de l'humanité, qui sont en étroite interrelation.

Cette acquisition étant le résultat de travaux portant sur des faits marquants culturels, artistiques, militaires, religieux, sociaux, etc... mais aussi et surtout, sur leur interaction, leurs interférences, leurs interdépendances, ou pas; les paradoxes, les concordances, les correspondances, les analogies entre peuples, régions, états, civilisations, au cours de leur évolution dans des espaces concrets.

N'oublions pas que l'histoire est un processus; que les faits n'apparaissent pas par magie mais qu'ils sont le produit d'un cumul ou d'une opposition de forces différentes (mathématiquement calculables si l'on dispose de tous les facteurs, oserais-je dire). Dans le cadre européen qui est le nôtre, il est important de faire apparaître autant les points communs aux différents peuples que les points différents, qu'il ne faut pas nier, mais qu'il ne faut pas, non plus, magnifier mais. Il est important d'essayer de les expliquer, d'en déceler les causes afin de tenter de les comprendre.

Compréhension et respect de l'être humain (donc de l'autre, en face, à côté de soi, avec ses différences de quelque ordre qu'elles soient) doivent être au centre de l'enseignement; de celui de l'enseignement de l'histoire aussi, afin de faire prendre conscience que, malgré des différences, histoire et destinée nous sont communes et c'est sur ces concordances qu'il faut insister.

Le travail interdisciplinaire est, en éducation, une école de vie. Tout d'abord parce qu'il se situe dans un contexte proche de la réalité. Il suffit de regarder autour de nous: on travaille en groupe, on met en commun, chacun apportant ses compétences; il montre de manière pratique comment les différentes matières enseignées se complètent et s'appellent (Histoire et littérature; histoire et musique; histoire et mathématiques; histoire et physique).

Avant de m'arrêter, là, permettez-moi de revenir au poème de Brecht.

«Autant de récits / Autant de questions».

Voilà peut-être le but véritable de l'enseignement de l'histoire: porter, inciter à poser des questions face aux situations qui se présentent à nous, même quand celles-ci peuvent sembler inutiles parce que nous avons, apparemment, les réponses. Peut-être est-ce justement dans ces cas-là que c'est le plus nécessaire si l'on prétend avoir, réellement, une authentique autonomie de pensée qui est d'ailleurs inconcevable sans un esprit critique extrêmement aiguisé or, dans nos sociétés bombardées d'information comment apprendre à faire le tri?

Un certain enseignement de l'histoire doit très certainement pouvoir nous y aider.

Table ronde

Extrait du rapport général établi par le Professeur Penelope Harnett, Département de l'Éducation, Université de l'Ouest de l'Angleterre, Bristol, Royaume-Uni

M^{me} Tatiana Minkina-Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe, a présidé la Table ronde au cours de laquelle les réponses ont été données par le Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, Département de Didactique de l'Histoire, des Sciences Sociales et de l'Éducation Civique de l'Université de Vienne (Autriche), M. Jean Michel Leclercq, Consultant en Éducation (France), M. Maksim Milto, Union des Étudiants d'Europe, Bruxelles (Belgique), le Professeur Nils Edward Naastad, Programme de Formation des Enseignants, Université Norvégienne des Sciences et Technologies (Norvège), M. Kyriakos Pachoulides, Président de l'Association pour le Dialogue et de la Recherche Historique, Maison de la Coopération, Nicosie (Chypre) et le Professeur Marko Šuica, de la Faculté de Philosophie et d'Histoire de l'Université de Belgrade (Serbie).

Après les exposés introductifs présentés par l'Ambassadeur Josep Dallerès et par le Professeur Dr. Dominic Sachsenmaier, la discussion a porté sur les méthodes pédagogiques de l'apprentissage de l'histoire, la formation et l'évolution professionnelles des enseignants d'histoire et le point de vue des élèves sur les méthodes retenues pour leur propre apprentissage.

Méthodes pédagogiques de l'apprentissage de l'histoire

La Convention Culturelle Européenne de 1954 soulignait qu'il était important de parvenir à un équilibre entre l'apprentissage du patrimoine national et l'apprentissage du patrimoine européen commun. Parvenir à ce juste équilibre n'est pas chose facile et les participants à la Table ronde ont examiné un certain nombre de défis à relever en matière d'apprentissage de l'histoire nationale et européenne dans une Europe plurielle et multiculturelle.

Dans les périodes d'incertitude, les pays peuvent avoir tendance à se replier sur leur histoire passée et sur l'édification de leur État-nation. Les années qui suivirent la première guerre mondiale illustrent parfaitement ce

phénomène : le souffle de modernité s'était à l'époque heurté à un désir de revenir aux valeurs traditionnelles et à la nostalgie d'un patrimoine européen commun dévasté par la guerre. Plus récemment, ce retour à un patrimoine essentiel a pris la forme d'un retour en force des églises après l'effondrement de l'URSS.

Il convient cependant de rappeler que les États-nations s'appuient bien souvent sur une combinaison de plusieurs valeurs, parfois contradictoires. Les révolutionnaires français ont, par exemple, lutté contre les envahisseurs étrangers tout en souhaitant insuffler la liberté au monde entier. Nous devons donc nous rappeler que, quel que soit le rôle joué par l'histoire nationale, il convient de tenir également compte de ce qui s'est passé dans les autres pays. Ce point est particulièrement important dans la mesure où l'évolution d'une société civile européenne implique l'adhésion de toutes les parties prenantes et se caractérise par la pleine conscience des patrimoines communs et distincts.

Lorsqu'ils apprennent l'histoire, les jeunes doivent avoir la possibilité de découvrir leur propre histoire et de la resituer dans le passé. La connaissance des divers aspects de l'histoire, notamment de ses dimensions sociales, culturelles, économiques ou politiques, est essentielle.

Le programme scolaire devrait chercher à rendre les futurs citoyens autonomes et, par conséquent, comporter des récits permettant aux élèves de réaliser leur capacité et leur volonté de changer le monde. Par exemple, à travers l'apprentissage de certaines biographies de personnalités qui ont contribué à l'élaboration de la Constitution norvégienne en 1814, y compris les personnes d'origine danoise et allemande, les jeunes peuvent apprendre comment des gens, à leur niveau, ont été en mesure d'apporter des changements, ce qui pourrait influencer sur leur définition du sens à donner à leur action dans la société actuelle.

L'histoire a un rôle important à jouer dans la société civile. À Chypre, par exemple, l'Association pour le Dialogue et la Recherche Historiques envisage une société dans laquelle il est souhaitable que le dialogue sur les questions d'histoire, d'historiographie,



De g. à d. : Professeur Dr. Dominic Sachsenmaier, M. l'Ambassadeur Josep Dallerès, M. Maksim Miltko, Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, M. Jean Michel Leclercq, Professeur Nils Edward Naastad, Professeur Marko Šuica, M. Kyriakos Pachoulides, Mme Tatiana Minkina-Milko

d'apprentissage et d'enseignement de l'histoire fasse partie intégrante de la démocratie et soit considéré comme un moyen d'améliorer la compréhension de l'histoire et la réflexion critique. L'éducation et, en particulier, l'enseignement de l'histoire ont un rôle à jouer dans les processus de réconciliation dans lesquels, à travers une participation à des projets communs, les apprenants sont confrontés à des récits contradictoires qui intègrent davantage de perspectives et ont ainsi la possibilité d'analyser leurs convictions, leurs sentiments et leurs comportements à l'égard des autres. Des enquêtes historiques méthodiques et critiques permettent aux apprenants d'entendre des points de vue différents et de les confronter.

Il importe par ailleurs de ne pas oublier que les questions sensibles peuvent également être traitées dans le cadre d'un apprentissage informel. A Chypre, l'AHDR soutient l'apprentissage par l'intermédiaire des médias numériques et propose un café où les jeunes peuvent se rencontrer de manière informelle pour partager leurs points de vue.

Formation et évolution professionnelle des enseignants d'histoire

Dans de nombreux pays européens, il n'existe pas systématiquement de liens étroits entre la recherche universitaire en histoire et la formation des enseignants d'histoire. Ces domaines sont envisagés de manière distincte et définissent leurs propres priorités et méthodes de travail. Les enseignants d'histoire sont de par cette situation confrontés à plusieurs difficultés.

Les programmes de formation de nombreux États reposent souvent sur l'apprentissage de versions datées, narratives, de l'histoire faisant appel à l'historiographie traditionnelle et privilégiant l'évolution des identités nationales. Les interprétations plus récentes des événements passés n'y figurent pas et la formation met l'accent sur les dimensions politiques, sans tenir compte, par exemple, des facteurs sociaux, économiques et culturels. L'histoire sociale se trouve ainsi minimisée dans le programme des établissements scolaires de certains États membres.

Le fait de renforcer les liens entre les historiens universitaires et les formateurs d'enseignants, en prévoyant par exemple l'organisation en commun de cours et de séminaires, pourrait permettre de remédier à ces difficultés. Il est par ailleurs important de présenter aux élèves divers angles de lecture du passé au lieu de se limiter aux ouvrages fidèles à une présentation narrative classique de l'histoire. Cette démarche mettra l'accent sur les représentations sociales du passé, les films, les médias et les images, ce qui donnera lieu à de nouveaux défis épistémologiques et de nouvelles pistes pour l'enseignement de l'histoire envisagé comme un domaine de recherche.

Il convient de réfléchir aussi à la manière d'apporter un soutien aux professeurs d'histoire pendant leurs cours à l'issue de leur formation. Les taux des enseignants faisant carrière varient en l'Europe et il est primordial d'aider les jeunes enseignants dans leurs cours, ainsi que d'offrir une évolution professionnelle continue à l'ensemble des professeurs d'histoire. Les responsabilités et les conditions de travail des enseignants entravent la mise en œuvre de cette évolution professionnelle.

Les enseignants d'histoire jouent un rôle important dans la préparation de leurs élèves à la citoyenneté active dans les sociétés démocratiques. Ils doivent avoir une bonne compréhension des nouveaux défis sociaux et des modes de pensée des jeunes. Pour cela, ils doivent acquérir des compétences pédagogiques générales qui placent les jeunes au centre d'un apprentissage constructiviste, ainsi que des compétences spécifiques propres à l'enseignement de l'histoire.

Il importe que les enseignants d'histoire fassent preuve d'ouverture d'esprit et de réflexion, et qu'ils comprennent parfaitement l'importance et le respect des droits de l'homme. Ils ont en outre la responsabilité d'inculquer ces valeurs à leurs élèves, ce qui suppose leur sensibilité aux différences culturelles et leur tolérance à l'égard de la diversité.

La formation est essentielle à l'évolution de ces enseignants et les résultats des programmes de formation proposés dans les universités devraient englober le développement de différentes compétences professionnelles qui favorisent le respect des droits de l'homme, des valeurs culturelles universelles et locales, la responsabilité, la remise en cause des stéréotypes et l'aptitude à l'analyse critique. Il incombe aux universités et aux associations professionnelles de mettre au point de nouvelles méthodes d'enseignement de l'histoire et de formation des professeurs d'histoire.

Il serait utile d'élaborer un cadre de références communes applicable à l'enseignement de l'histoire, qui favorise le développement des compétences que l'on attend des élèves. A cet égard, différentes recommandations du Conseil de l'Europe portant sur l'enseignement de l'histoire offrent un intéressant point de départ.

La Serbie fait, par exemple, de l'acquisition de compétences générales en histoire un élément préliminaire des normes à l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. Ce choix se fonde sur les recommandations du Conseil de l'Europe selon lesquelles l'enseignement de l'histoire doit promouvoir l'éducation à la démocratie, ainsi que donner un sens aux événements sociaux et culturels actuels, qui sont rarement considérés comme faisant partie de l'histoire. L'enseignement de l'histoire devrait aider les élèves à acquérir cette compétence en favorisant d'une part, la compréhension et l'analyse critique du passé et, d'autre part, un éventail de points de vue (locaux, régionaux, européens et internationaux) afin d'enrichir les identités individuelles et collectives.

Cette compétence comprend également la valorisation des droits de l'homme, le développement du dialogue et de la coopération interculturels, le respect des traditions et du patrimoine culturels et historiques, ainsi que la tolérance envers les différents comportements et points de vue. Les élèves sont par ailleurs encouragés à s'investir activement dans la prévention

et la résolution des conflits en développant une compréhension critique de la dimension historique des conflits internes et régionaux.

Le point de vue des élèves sur les méthodes applicables à leur apprentissage

L'expansion de l'enseignement supérieur s'est traduite par une énorme pression sur les universités, qui doivent faire face à l'augmentation du nombre d'étudiants. L'enseignement supérieur, ses programmes, ainsi que ses méthodologies et évaluations de l'apprentissage et de l'enseignement sont habituellement élaborés en partant du point de vue des enseignants. Cependant, il existe à présent des possibilités de développer de nouveaux paradigmes qui mettent davantage l'accent sur l'apprentissage centré sur l'étudiant.

L'apprentissage centré sur l'étudiant se caractérise par des méthodes et des interactions innovantes entre les enseignants et les étudiants en vue de faire en sorte que les objectifs d'apprentissage soient atteints; il a également la particularité de considérer que les étudiants doivent participer activement et de manière réceptive à leur propre apprentissage, et de concevoir un apprentissage actif dans lequel apprentissage et enseignement sont liés à la recherche, de manière à ce que les élèves acquièrent des compétences transférables, comme la résolution de problèmes ou le fait de faire preuve de réflexion et d'esprit critique.

Les résultats de l'apprentissage sont au cœur de l'enseignement centré sur l'étudiant et il importe que les étudiants participent au processus de conception des programmes d'études, à l'interprétation des résultats de l'apprentissage et à l'élaboration des méthodes d'évaluation. Les programmes d'études qui offrent une certaine souplesse pour tenir compte des intérêts et des compétences universitaires des étudiants s'avèrent très utiles pour les aider à développer leur parcours personnel d'apprentissage.

L'enseignement doit tenir compte de l'apprentissage électronique (e-learning), des ressources éducatives en libre accès et d'une quantité phénoménale de cours en ligne en libre accès, qui ont la capacité d'offrir des modes d'apprentissage et de perfectionnement de la compréhension.

L'apprentissage centré sur l'étudiant est l'un des critères prévus par les Références et Lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Student-centred learning is one of the criteria which may be found in The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

Résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*

LA FORMATION THÉORIQUE ET PRATIQUE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION CIVIQUE EN EUROPE – ÉTUDE COMPARÉE

Premiers résultats de l'étude sur la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe

par le Prof. Mag. Dr. Alois Ecker
Département de Didactique de l'Histoire,
des Sciences Sociales et de l'Education Civique
Université de Vienne



Cette dernière conférence sur le projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* du Conseil de l'Europe est pour moi l'occasion de vous présenter les premiers résultats de l'Étude sur l'enseignement et la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe. Cette étude comparée vise à vous donner un aperçu des structures essentielles et des réels défis de la formation initiale des professeurs dans les matières suivantes: « histoire », « éducation civique et/ou à la citoyenneté », « sciences sociales », « sciences politiques », auxquelles s'ajoutent un certain nombre de matières connexes comme les « études culturelles ».

La première étude pilote consacrée à la *Formation initiale des professeurs d'histoire: Structures et standards dans 13 Etats membres du Conseil de l'Europe* a été publiée en 2003¹. Première étude à l'échelon européen à être consacrée à l'enseignement de « l'histoire », elle avait pour but de donner une vue d'ensemble du cadre institutionnel, des principaux modèles et des différents aspects des programmes d'études de la formation initiale des enseignants de cette matière.

En se fondant sur cette première étude, le réseau de recherche sur la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique (CHE) a depuis réalisé une autre étude régionale sur la formation initiale des enseignants d'histoire en Europe du Sud-Est, ainsi qu'une deuxième étude européenne plus générale, qui porte sur plus de 20 pays d'Europe. Ces deux études sont consultables sur le portail web du projet CHE (www.che.itt-history.eu).

¹ Ecker, Alois (sous la direction de) (2003) *The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 member states of the Council of Europe*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

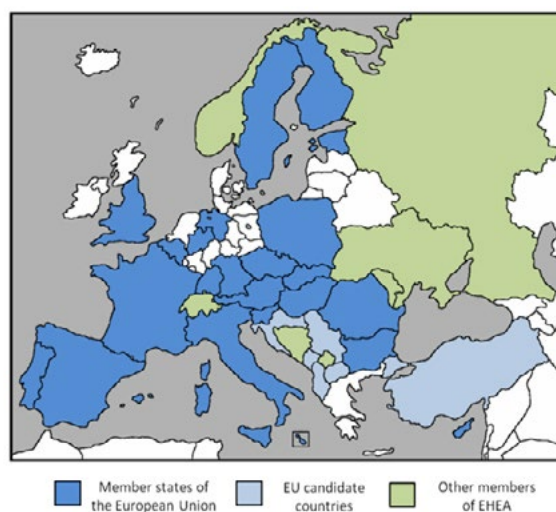
Objectifs et organisation de l'étude sur la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe

Ce travail de recherche sur la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe (l'étude CHE) a été mené afin d'apporter des modifications à l'organisation de la formation initiale des enseignants depuis la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (Processus de Bologne) ; elle visait également à recenser les similitudes et les différences entre les structures des divers modèles de formation des enseignants, c'est-à-dire les objectifs, le contenu et la méthodologie des programmes de formation des enseignants pour les matières ayant trait à l'enseignement historico-politique de la prochaine génération de citoyens européens.

Cette recherche a été effectuée dans le cadre du projet triennal de l'Union européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que d'un projet réalisé avec le soutien de la Fondation autrichienne ERSTE de 2010 à 2012. Elle examine en profondeur, dans plus de 46 institutions réparties dans 33 pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), les programmes d'études complets de la formation initiale des enseignants dans les disciplines scolaires suivantes : « histoire », « éducation civique et/ou à la citoyenneté », « sciences politiques », « sciences sociales » et « études culturelles ». Les données comparées dans l'ensemble de l'étude portent sur l'année scolaire 2009/10.

Les deux projets ont été coordonnés par le Département de Didactique de l'Histoire, des Sciences Sociales et de l'Education Civique de l'Université de Vienne. Cette étude n'aurait cependant pas pu être réalisée sans la collaboration, le soutien et le dévouement d'un grand nombre de collègues, experts dans le domaine de la didactique de l'histoire et/ou de la recherche en matière d'enseignement de l'Europe entière. Certains d'entre eux sont parmi nous aujourd'hui. Je tiens avant tout à remercier chacun du dynamisme, de l'expertise, de patience et de la méticulosité dont ils ont fait preuve en réunissant et en vérifiant les données des différents pays étudiés.

Carte 1 : Les 33 pays européens analysés dans le cadre de l'étude CHE



Etats membres de l'Union européenne
Pays candidats à l'UE
Autres membres de l'EEES

L'Unité de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe a pris part à ce nouveau projet en dispensant ses conseils et des liens étroits ont été créés avec le projet du Conseil de l'Europe *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* (2010-2014). Les résultats de l'étude, présentés et examinés lors de la session plénière du Comité Directeur pour les Politiques et Pratiques Educatives (CDPPE) du Conseil de l'Europe, reflètent l'excellent accueil réservé à cette étude par les acteurs des politiques éducatives. Les conclusions de l'étude CHE seront également examinées dans le cadre du nouveau projet du Conseil de l'Europe *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : développer des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*. L'Association Européenne des Enseignants d'Histoire (Euroclio) et l'Institut Georg-Eckert de Recherche Internationale sur les Manuels Scolaires ont également été partenaires de ce projet.

Les premières conclusions de l'étude sur la formation des professeurs d'histoire et d'éducation civique sont disponibles sur le portail web du projet (www.che.itt-history.eu) et seront également publiées par le Conseil de l'Europe.

Au cours de la première phase de recherches préparatoires, chaque institution partenaire avait répondu à un questionnaire détaillé portant sur :

- ▶ les structures institutionnelles de la formation des enseignants ;
- ▶ les modèles de formation des enseignants ;
- ▶ le cadre juridique de l'intégralité des programmes d'études ;
- ▶ les objectifs prévus par les programmes de formation ;

- ▶ le contenu des programmes de formation (y compris le contenu des cours des différentes matières, les cours de didactique spécifique aux différentes matières et les cours de didactique générale) ;
- ▶ les « concepts didactiques » (c'est-à-dire la pédagogie et la méthodologie) de la formation professionnelle ;
- ▶ les types d'évaluations ;
- ▶ les types de formations pratiques ;
- ▶ les systèmes pédagogiques ;
- ▶ les types de cours d'introduction à la formation des enseignants.

Les résultats de chaque enquête ont été recueillis par l'équipe de recherche basée à Vienne, qui a établi une version préliminaire de l'étude comparée. Ces résultats préliminaires ont été examinés lors de deux réunions d'experts et ajustés par un complément d'information et un recoupement des données et des résultats. Quatre groupes thématiques ont par ailleurs travaillé sur les aspects fondamentaux de la formation initiale des enseignants : « la relation interdisciplinaire entre l'histoire et la citoyenneté », « l'éducation professionnelle des enseignants stagiaires », « l'éducation aux médias » et « la résolution et la gestion des conflits ». Les rapports des groupes de travail seront également présentés dans la version définitive de l'étude comparée.

L'objet de l'étude CHE

L'étude CHE visait à considérer les établissements scolaires comme des institutions essentielles à l'acquisition par les jeunes générations d'une conscience historique et d'une culture historique, en ciblant des valeurs telles que l'interaction démocratique, le dialogue interculturel et la responsabilité sociale, qui sont autant d'éléments de référence essentiels de cette éducation. Le groupe chargé du projet souhaitait déterminer quel type de culture historique véhicule aujourd'hui les programmes de formation des enseignants des différents pays et institutions dans l'ensemble de l'Europe, et quelles notions de conscience sont inculquées aux futurs enseignants.

Plus de 50 % des enseignants en histoire et éducation civique et/ou à la citoyenneté, en sciences sociales, en études culturelles et en sciences politiques (c'est-à-dire les matières CHE) prendront leur retraite dans les 10 à 12 prochaines années². Le remplacement de plus d'une génération d'enseignants ne se limitera pas à un changement démographique dans les effectifs des enseignants du secondaire ; il représentera également

un défi social et un danger pour la culture de l'enseignement et de l'apprentissage dans les matières CHE. Il est donc opportun à présent de réfléchir à la formation des enseignants et d'investir dans cette dernière. Pour ce faire, il convient d'apporter des réponses aux questions essentielles suivantes :

- ▶ Qui seront les nouveaux enseignants ? Quelle est leur sensibilité politique et à quel milieu socio-culturel appartiennent-ils ?
- ▶ Quelle histoire enseigneront-ils ? Quelles seront leurs valeurs ? Comment ces nouveaux enseignants concevront-ils l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique qu'ils dispenseront à leurs élèves ?
- ▶ Quelles sont les conceptions de l'enseignement de l'histoire et/ou de l'éducation civique que les étudiants devraient aborder au cours de leur formation ?
- ▶ Que peut-on faire au niveau de la formation des enseignants pour donner à la nouvelle génération de professeurs d'histoire et d'éducation civique suffisamment d'assurance pour organiser et dispenser leurs cours selon des perspectives multiples ?

Des matières telles que l'histoire et l'éducation sont appelées à jouer un rôle significatif dans la construction de l'identité socio-politique des futurs citoyens européens. La société attend des enseignants de ces matières qu'ils aident les élèves à acquérir les compétences nécessaires à la citoyenneté démocratique, au dialogue interculturel, à la compréhension mutuelle et à la tolérance. La nature et la qualité de l'éducation et de la formation des enseignants de ces matières sont par conséquent fondamentales.

Les programmes de formation des enseignants sont-ils conçus en vue de permettre aux professeurs stagiaires d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour éduquer de manière responsable les futurs citoyens d'Europe et du reste du monde ?

Au cours des dernières décennies, les débats sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ont clairement montré que la société démocratique avait un besoin urgent de concevoir de nouvelles manières de penser et d'apprendre l'histoire. Il serait en effet judicieux d'aborder l'histoire sans continuer à légitimer exclusivement la tradition politique et/ou culturelle de l'Etat-nation, en offrant des techniques et des stratégies de « réflexion historique » qui permettent de comparer, d'analyser et d'interpréter les données historiques dans le cadre de perspectives transnationales et mondiales, pour aller au-delà de l'histoire nationale et des approches positivistes du passé. De ce point de vue, « l'histoire » est considérée comme une matière scolaire qui permet une compréhension

² EACEA, *Eurydice (2012) Key Data on Education in Europe 2012*, Bruxelles, page 124.

et une interprétation de la complexité des situations sociales et politiques de la société contemporaine.

Selon cette nouvelle approche, la matière « enseignement de l'histoire » contribue à l'acquisition d'une « conscience historique »³, tant sur le plan de la réflexion et de l'épanouissement personnels que sur le plan de l'analyse des événements politiques, économiques, sociaux ou culturels dans le débat public, les spectacles et les publications ayant trait à l'histoire.

Grâce à cette analyse et à cette étude comparée de l'histoire sur le plan transnational et sociologique, la nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire privilégie une culture historique étroitement liée aux connaissances sociales, économiques et politiques, une pensée analytique et critique, ainsi qu'une compréhension interculturelle et une responsabilité sociale.

Les organisations internationales présentent dans le domaine de l'éducation sont favorables à cette nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire, qui est étroitement liée aux aspects essentiels de l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation interculturelle.

Le Conseil de l'Europe, dans le cadre de sa Direction générale II - Démocratie, a accordé une grande importance à la formation des enseignants, considérant qu'à notre époque, ils sont des acteurs clés du processus éducatif. Deux recommandations essentielles, CM/Rec (2001)15 relative à *l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle* et CM/Rec (2011)6 relative au *dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*, soulignent que les professeurs d'histoire devraient bénéficier d'une formation qui privilégie l'acquisition de compétences, de manière à ce qu'ils accomplissent efficacement leur mission dans une situation où la diversité prend une place de plus en plus importante. L'analyse du contenu et de la méthodologie des différents programmes de formation des enseignants, se concentre par conséquent sur les compétences essentielles de la formation historico-politique des professeurs d'histoire et d'éducation civique, énoncées par les recommandations du Conseil de l'Europe, dans le cadre d'une étude comparée menée à l'échelon européen.

3 Stearns, P.N., Seixas P., et Wineburg S. (sous la direction de) (2000). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York, Londres: New York University Press; Seixas, P. (sous la direction de) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Buffalo, Londres: Toronto Press Inc.; Rüsen, J. (2005) *History. Narration, Interpretation, Orientation*, NY, Oxford: Berghahn Books; Straub, J. (2005) *Narration, Identity and Historical Consciousness*, NY, Oxford: Berghahn Books; Lukacs, J. (2009) *Historical consciousness. The remembered past*. Avec une nouvelle introduction de l'auteur et une préface de Russel Kirk, New Brunswick, NJ.: Transaction Publ.; Davies, I. (sous la direction de) (2012) *Debates in History Teaching*, Londres, New York: Routledge.

Les tendances européennes de la conception et de l'organisation de la formation des enseignants

L'organisation de la formation des enseignants varie considérablement d'un pays européen à l'autre. On pourrait aller jusqu'à dire que les caractéristiques propres à la formation des professeurs d'histoire dans un établissement sont parfois radicalement différentes de celles d'un autre établissement. Pour autant, tous les établissements examinés dans notre étude considèrent « l'histoire » comme une matière principale de leur programme de formation des enseignants. Une partie des établissements proposent « l'histoire » comme une matière à part entière (par exemple au Royaume-Uni), d'autres l'associent exclusivement à une ou deux matières (comme la géographie et/ou l'éducation à la citoyenneté, par exemple en Espagne, en France et au Portugal) et d'autres encore la couplent avec deux autres matières dont la combinaison varie d'un établissement à l'autre (par exemple, en Autriche, Belgique, Suisse, Allemagne, Estonie, Finlande, Hongrie, Norvège, Suède, Slovaquie et dans de nombreux autres pays).

Par ailleurs, certains établissements prévoient également d'autres matières principales telles que l'éducation civique/à la citoyenneté (7 établissements), les sciences sociales (10 établissements) et les sciences politiques (4 établissements). Les études culturelles ne sont une matière principale dans aucun établissement.

La formation professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe

La formation initiale des enseignants a été largement mise en place dans les universités ou les universités pédagogiques d'Europe et témoigne d'une évolution générale dans laquelle cette formation autrefois dispensée dans l'enseignement secondaire est, depuis les années 1990, dispensée dans l'enseignement tertiaire. Conformément au processus de Bologne, la formation des enseignants est désormais prévue par de nombreux pays au niveau de la licence et du master.

Les programmes d'études complets des professeurs d'histoire et d'éducation civique, phase d'introduction comprise, durent de trois à quatre ans en moyenne pour ceux qui obtiennent leur diplôme d'enseignement en primaire, quatre ans en moyenne pour ceux du secondaire inférieur et de quatre à cinq ans et demi (ou plus) pour ceux du secondaire supérieur. 20 % environ de la durée totale des programmes complets, phase d'introduction comprise, sont consacrés à la formation professionnelle (laquelle est renforcée pour les enseignants du primaire et du secondaire inférieur) ; les 75 à 80 % restants sont consacrés à la formation

dans les différentes matières et/ou à la formation universitaire des stagiaires. La durée globale est la même pour le modèle simultané et pour le modèle consécutif, même si l'axe de formation est différent pour ces deux modèles.

La déréglementation et la modularisation de la formation des enseignants se traduisent par une plus grande diversité des programmes et des formations, ce qui a eu une incidence sur les modèles de formation, le contenu, la méthodologie et la conception et/ou la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage qui sont enseignés. Cependant, malgré ces modifications, le nombre de cours obligatoires qui figurent dans l'échantillon de matières relevant de l'histoire et de l'éducation civique est resté à peu près le même, même s'il a parfois diminué. Dans l'enseignement secondaire inférieur, deux cours par semaine sont en moyenne consacrés à la matière « histoire » ou à son association avec les sciences sociales et/ou l'éducation à la citoyenneté. L'enseignement secondaire supérieur tend quant à lui à accorder davantage de place à cette matière lorsqu'elle est prise sous forme d'option. Le schéma d'ensemble européen révèle en revanche qu'en règle générale les heures consacrées à la matière « histoire » sont moins nombreuses que par le passé.

Le profil professionnel des professeurs d'histoire et d'éducation civique en Europe

Les objectifs et la conception didactique de la formation des enseignants en Europe sont rarement uniformes et aucun cadre commun de compétences ne semble être prévu. Les différences entre les programmes portent sur :

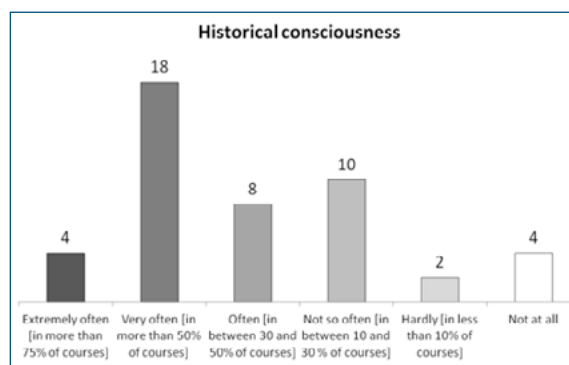
- ▶ les fonctions, missions et attributions générales des enseignants ;
- ▶ les fonctions et attributions spécifiques aux différentes matières des enseignants ;
- ▶ les compétences et aptitudes spécifiques aux différentes matières des enseignants ;
- ▶ la capacité des enseignants à tirer parti des différents aspects de la culture historique et/ou à les développer (y compris avec le concours de musées) ;
- ▶ la capacité des enseignants à proposer à leurs élèves des orientations socio-politiques.

Le fait de faire appel à une approche scientifique de l'enseignement et de l'apprentissage est de plus en plus recommandé dans la partie introductive des programmes, qui précise les objectifs généraux de la formation des enseignants d'histoire.

Plus de la moitié des pays étudiés attendent de leurs futurs professeurs d'histoire qu'ils développent avec

force la « conscience historique » qui s'inscrit dans le cadre de cette nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire. Les changements apportés à la compréhension de « l'histoire » conçue comme une matière qui vise à développer les compétences d'analyse et de réflexion de la nouvelle génération de citoyens transparaissent naturellement aussi dans les programmes de formation des enseignants.

Graphique 1: Place prépondérante accordée aux aspects de la « conscience historique » pendant la durée totale des cours dans un programme complet de la matière « histoire » pour l'année scolaire 2009/10



Conscience historique

- 4: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 18: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 8: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 10: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 2: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 4: Totalement absente

Dans un certain nombre de cas, on attend encore des professeurs d'histoire qu'ils favorisent par l'enseignement de l'histoire l'acquisition d'une identité nationale, alors que l'on constate, par rapport aux études précédentes, une tendance générale à un léger renforcement des aspects européens ou mondiaux de l'histoire.

Cours d'histoire

Les récits historiques nationaux exercent aujourd'hui encore une forte influence sur la perception, l'analyse et l'enseignement de l'histoire. L'étude pilote sur la formation initiale des professeurs d'histoire (1998-2000) confirme le fait que « l'histoire nationale et la construction de l'identité nationale à travers l'histoire restent un élément central de toute conception de l'enseignement de l'histoire, quand bien même celles-ci diffèrent et varient »⁴. Les résultats de la première étude comparée générale (2003-2006)⁵ ne diffèrent guère de ces premières conclusions.

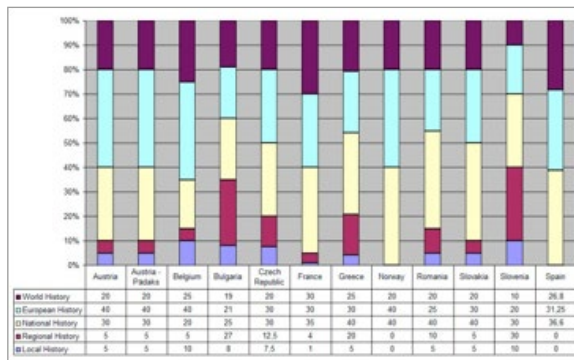
4 Ecker, Alois (sous la direction de) (2003), *The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 member states of the Council of Europe*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, page 69.

5 Voir la version en ligne de l'étude de 2006 sur la page web du projet CHE, <http://che.itt-history.eu/index.php?id=42> (4 juillet 2014).

L'étude CHE montre toutefois que la prédominance de l'histoire narrative et de l'histoire politique nationales tend à diminuer au profit des aspects européens et mondiaux, auxquels s'ajoutent les perspectives sociales et culturelles, même si l'histoire économique reste sous-représentée.

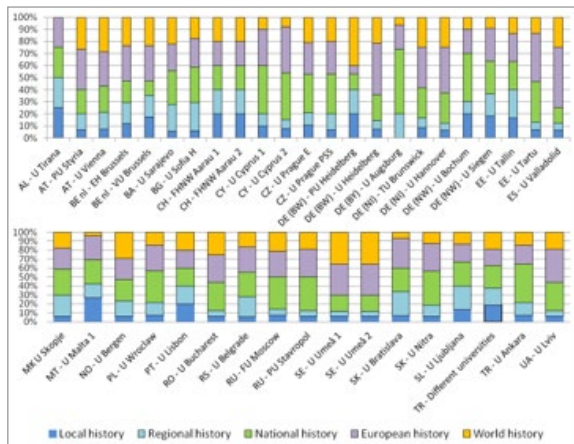
Graphique 2 : Proportion des cours d'histoire locale, régionale, nationale, européenne et mondiale dans les programmes de formation des enseignants pour la matière « histoire », années de comparaison 2002/03 et 2009/10

Graphique pour l'année 2002/03



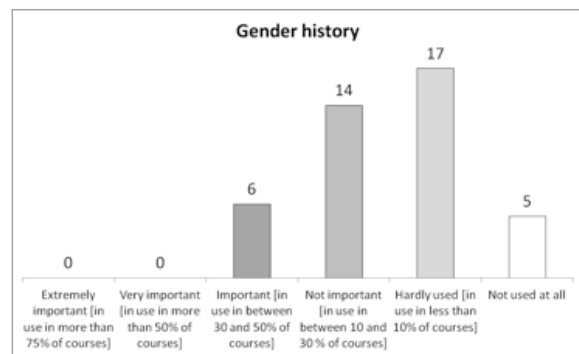
Autriche – Autriche-Padaks – Belgique – Bulgarie – république tchèque – France – Grèce – Norvège – Roumanie – Slovaquie – Slovénie – Espagne
 Histoire mondiale
 Histoire européenne
 Histoire nationale
 Histoire régionale
 Histoire locale

Graphique pour l'année 2009/10



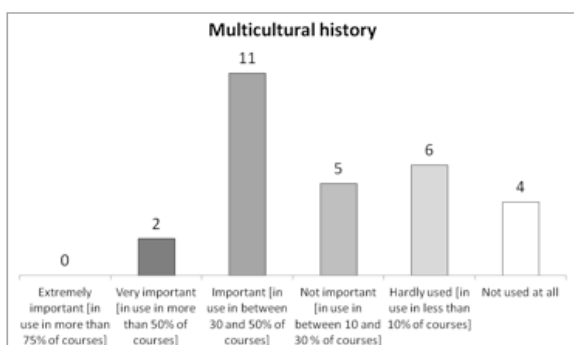
Histoire locale
 Histoire régionale
 Histoire nationale
 Histoire européenne
 Histoire mondiale
 AL (Albanie) – Université de Tirana
 AT (Autriche) – Université publique de Styrie
 AT (Autriche) – Université de Vienne
 BE nl (Belgique néerlandophone) – EH Bruxelles
 BE nl (Belgique néerlandophone) – Université libre de Bruxelles
 BA (Bosnie-Herzégovine) – Université de Sarajevo
 BG (Bulgarie) – Université de Sofia H
 CH (Confédération helvétique) – FHNW d'Aarau 1
 CH (Confédération helvétique) – FHNW d'Aarau 2

CY (Chypre) – Université de Chypre 1
 CY (Chypre) – Université de Chypre 2
 CZ- (République tchèque) – Université de Prague E
 CZ- (République tchèque) – Université de Prague PSS
 DE (BW) (Allemagne – Bade-Wurtemberg) – Université publique de Heidelberg
 DE (BW) (Allemagne – Bade-Wurtemberg) – Université de Heidelberg
 DE (BY) (Allemagne – Bavière) – Université d'Augsbourg
 DE (NI) (Allemagne – Basse-Saxe) – Université technique de Brunswick
 DE (NI) (Allemagne – Basse-Saxe) – Université de Hanovre
 DE (NW) (Allemagne – Rhénanie-du-Nord-Westphalie) – Université de Bochum
 DE (NW) (Allemagne – Rhénanie-du-Nord-Westphalie) – Université de Siegen
 EE(Estonie) – Université de Tallinn
 EE(Estonie) – Université de Tartu
 ES (Espagne) – Université de Valladolid
 MK (« L'ex-République yougoslave de Macédoine ») – Université de Skopje
 MT (Malte) – Université de Malte 1
 NO (Norvège) – Université de Bergen
 PL (Pologne) – Université de Wrocław
 PT (Portugal) – Université de Lisbonne
 RO (Roumanie) – Université de Bucarest
 RS (Serbie) – Université de Belgrade
 RU (Fédération de Russie) – Université fédérale de Moscou
 RU (Fédération de Russie) – Université publique de Stavropol
 SE (Suède) – Université d'Umeå 1
 SE (Suède) – Université d'Umeå 2
 SK (Slovaquie) – Université de Bratislava
 SK (Slovaquie) – Université de Nitra
 SL (Slovénie) – Université de Ljubljana
 TR (Turquie) – Universités turques
 TR (Turquie) – Université d'Ankara
 UA (Ukraine) – Université de Lviv



La dimension du genre en histoire

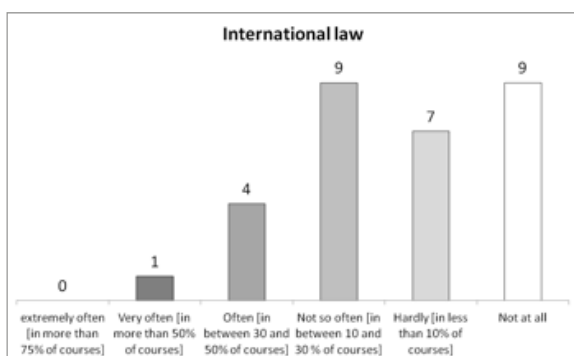
0: Extrêmement importante (présente dans plus de 75 % des cours)
 0: Très importante (présente dans plus de 50 % des cours)
 6: Importante (présente dans 30 à 50 % des cours)
 14: Pas importante (présente dans 10 à 30 % des cours)
 17: A peine présente (dans moins de 10 % des cours)
 5: Pas présente du tout



Histoire multiculturelle

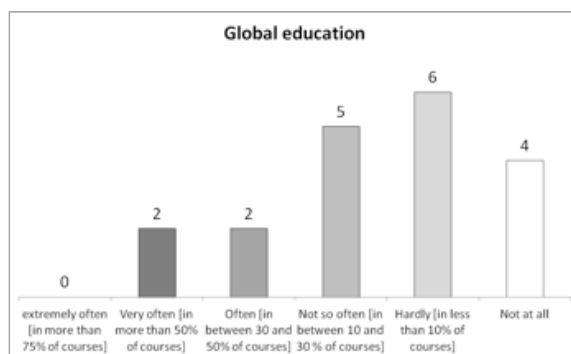
- 0: Extrêmement importante (présente dans plus de 75 % des cours)
- 2: Très importante (présente dans plus de 50 % des cours)
- 11: Importante (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 5: Pas importante (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 6: A peine présente (dans moins de 10 % des cours)
- 4: Pas présente du tout

De nouveaux paradigmes de l'historiographie ont fait leur apparition, comme l'histoire économique et sociale, l'histoire de la vie quotidienne, l'histoire culturelle et l'histoire mondiale. Ces aspects occupent par ailleurs une place plus importante dans les programmes de formation des enseignants. L'accent est désormais mis sur une approche thématique de l'histoire et sur un traitement de l'histoire au travers d'une question particulière. Néanmoins, les questions de genre et la lecture (et les récits) multiculturelle et interculturelle de l'histoire restent sous-représentées. Il en va de même pour certains aspects de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'histoire, qui devraient à l'avenir prendre plus d'importance, comme une évolution en direction d'une éducation mondiale ou une introduction aux différents aspects du droit international.



Droit international

- 0: Extrêmement fréquent (présent dans plus de 75 % des cours)
- 1: Très fréquent (présent dans plus de 50 % des cours)
- 4: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 9: Peu fréquent (présent dans 10 à 30 % des cours)
- 7: Rarement présent (dans moins de 10 % des cours)
- 9: Totalemment absent



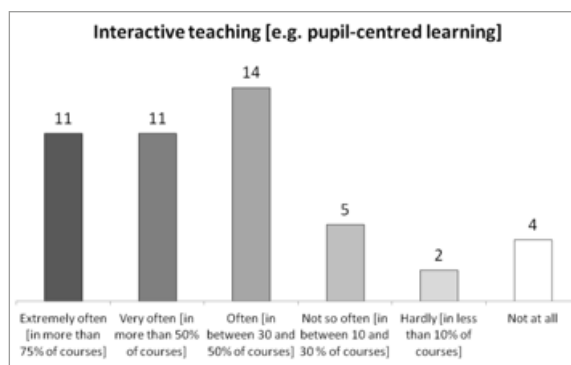
Education mondiale

- 0: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 2: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 2: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 5: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 6: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 4: Totalemment absente

Cours de didactique

Les précédentes études comparées sur l'enseignement de l'histoire dans les pays européens⁶ ont révélé la prédominance de « l'enseignement sanctionné par des examens », ainsi que d'un l'enseignement ritualisé et normatif de l'histoire, qui ne tient pas compte du fait que les stagiaires ou les élèves comprennent ou non ce qui leur est enseigné.

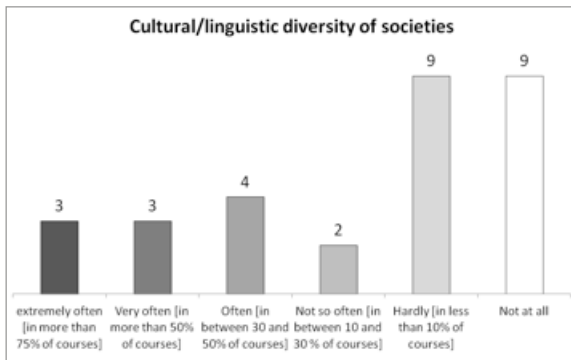
Les conclusions de l'étude CHE montrent que la plupart des cours de didactique de l'histoire se caractérisent par une formation à une approche analytique et interactive de l'apprentissage. En revanche, les formations qui tiennent compte des perspectives différentes, interdisciplinaires, multiples et/ou interculturelles, ainsi que de la dimension mondiale de l'histoire, ne sont toujours pas très répandues.



Enseignement interactif (par exemple apprentissage centré sur l'élève)

- 11: Extrêmement fréquent (présent dans plus de 75 % des cours)
- 11: Très fréquent (présent dans plus de 50 % des cours)
- 14: Fréquent (présent dans 30 à 50 % des cours)
- 5: Peu fréquent (présent dans 10 à 30 % des cours)
- 2: Rarement présent (dans moins de 10 % des cours)
- 4: Totalemment absent

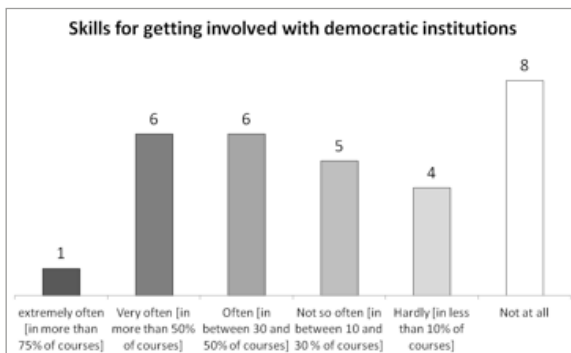
⁶ Angvik, M. et Borries, B.v. (sous la direction de) (1997), *Youth and History. Comparative European survey on historical Consciousness and political attitudes among adolescents*, 2 volumes, Hambourg: Körber-Stiftung.



Diversité culturelle et/ou linguistique de la société

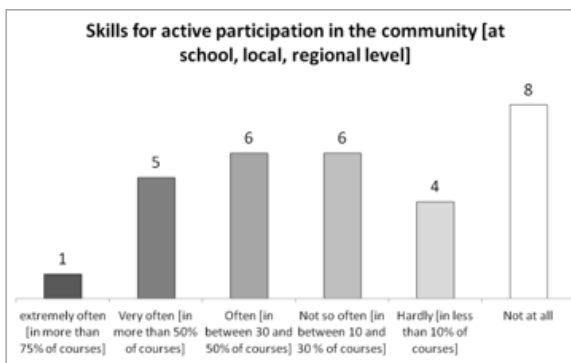
- 3: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 3: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 4: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 2: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 9: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 9: Totalemment absente

La formation des enseignants néglige également d'importantes aptitudes en matière de citoyenneté. Il s'agit notamment de la préparation à la citoyenneté active et de la participation aux institutions démocratiques et à la vie de la collectivité (dans les établissements scolaires et à l'échelon local et régional).



Aptitudes à la participation aux institutions démocratiques

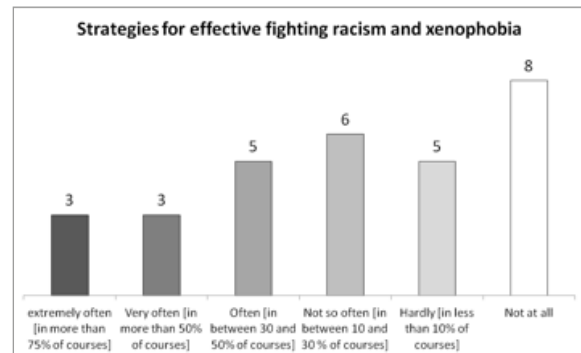
- 1: Extrêmement fréquentes (présentes dans plus de 75 % des cours)
- 6: Très fréquentes (présentes dans plus de 50 % des cours)
- 6: Fréquentes (présentes dans 30 à 50 % des cours)
- 5: Peu fréquentes (présentes dans 10 à 30 % des cours)
- 4: Rarement présentes (dans moins de 10 % des cours)
- 8: Totalemment absentes



Aptitudes à la participation active à la vie de la collectivité (dans les établissements scolaires et à l'échelon local et régional)

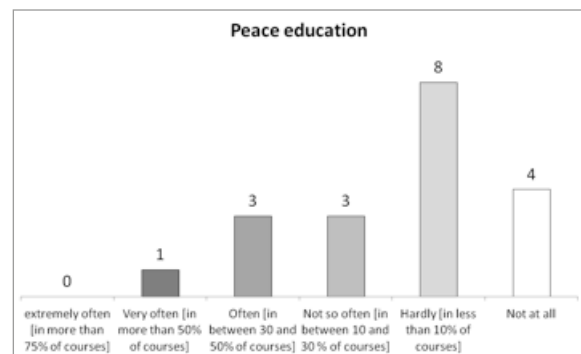
- 1: Extrêmement fréquentes (présentes dans plus de 75 % des cours)
- 5: Très fréquentes (présentes dans plus de 50 % des cours)
- 6: Fréquentes (présentes dans 30 à 50 % des cours)
- 6: Peu fréquentes (présentes dans 10 à 30 % des cours)
- 4: Rarement présentes (dans moins de 10 % des cours)
- 8: Totalemment absentes

Les stratégies de lutte contre le racisme et la xénophobie et l'éducation à la paix ne sont guère mises en avant. L'éducation aux droits de l'homme est également sous-représentée dans de nombreux programmes de formation.



Stratégies efficaces de lutte contre le racisme et la xénophobie

- 3: Extrêmement fréquentes (présentes dans plus de 75 % des cours)
- 3: Très fréquentes (présentes dans plus de 50 % des cours)
- 5: Fréquentes (présentes dans 30 à 50 % des cours)
- 6: Peu fréquentes (présentes dans 10 à 30 % des cours)
- 5: Rarement présentes (dans moins de 10 % des cours)
- 8: Totalemment absentes



Education à la paix

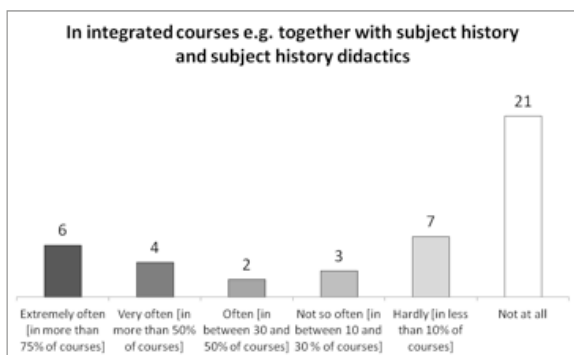
- 0: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 1: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 3: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 3: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 8: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 4: Totalemment absente

Peu de programmes proposent des cours intégrés d'histoire académique et de didactique de l'histoire.



Education aux droits de l'homme

- 1: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 6: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 4: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 6: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 8: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 6: Totalemment absente

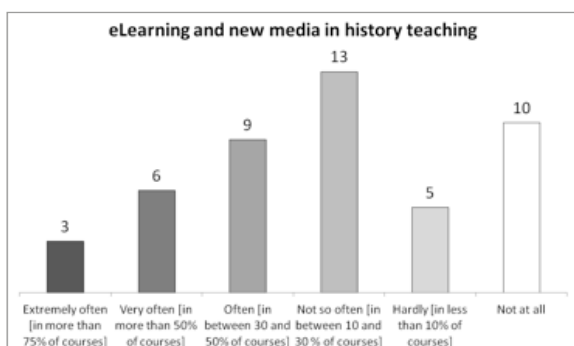


Cours intégrés, par exemple en combinaison avec les matières « histoire » et « didactique de l'histoire »

- 6: Extrêmement fréquents (présents dans plus de 75 % des cours)
- 4: Très fréquents (présents dans plus de 50 % des cours)
- 2: Fréquents (présents dans 30 à 50 % des cours)
- 3: Peu fréquents (présents dans 10 à 30 % des cours)
- 7: Rarement présents (dans moins de 10 % des cours)
- 21: Totalemment absents

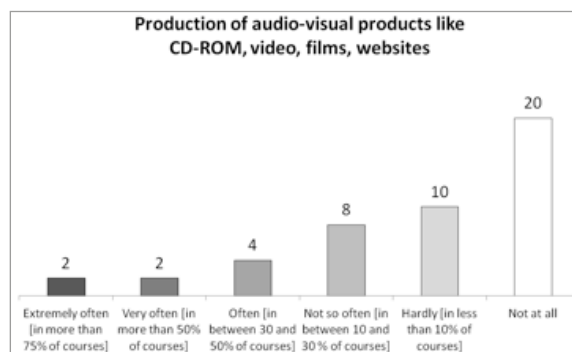
Formation à l'éducation aux médias

Les médias et les divers systèmes de communication jouent un rôle central dans la pensée et l'apprentissage de l'histoire. L'éducation aux médias comprend la connaissance de la production des médias, l'aptitude à l'analyse critique des images et des films et la capacité à contextualiser les sources et les autres informations historiques. Bien que de nombreux programmes de formation utilisent les médias dans leur enseignement de l'histoire, ils font relativement peu appel à l'apprentissage électronique (e-learning) et aux nouveaux médias, prévoient très peu de formations à l'utilisation des outils collaboratifs et du Web 2.0 et mettent également très peu l'accent sur la capacité à la réalisation de produits audiovisuels, tels que les CD-Rom, les vidéos, les films et les sites Web.



Apprentissage électronique et nouveaux médias dans l'enseignement de l'histoire

- 3: Extrêmement fréquent (présent dans plus de 75 % des cours)
- 6: Très fréquent (présent dans plus de 50 % des cours)
- 9: Fréquent (présent dans 30 à 50 % des cours)
- 13: Peu fréquent (présent dans 10 à 30 % des cours)
- 5: Rarement présent (dans moins de 10 % des cours)
- 10: Totalemment absent



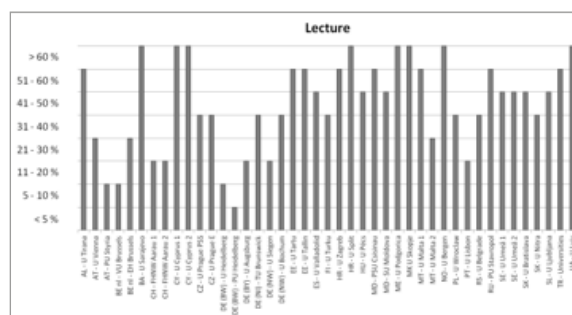
Réalisation de produits audiovisuels, tels que les CD-Rom, les vidéos, les films et les sites Web.

- 2: Extrêmement fréquente (présente dans plus de 75 % des cours)
- 2: Très fréquente (présente dans plus de 50 % des cours)
- 4: Fréquente (présente dans 30 à 50 % des cours)
- 8: Peu fréquente (présente dans 10 à 30 % des cours)
- 10: Rarement présente (dans moins de 10 % des cours)
- 20: Totalemment absente

Formation à la coopération et au travail en équipe

Bien qu'il existe de nombreuses théories de l'apprentissage, il n'existe à l'heure actuelle aucune théorie adéquate pour décrire la complexité des processus d'apprentissage en classe. La communication et le dialogue des élèves en classe sont importants puisque c'est grâce à eux que les élèves commencent à construire leur compréhension de l'histoire et du monde.

L'étude CHE a cherché à déterminer dans quelle mesure l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage encourage ces formes de communication. De nombreux programmes de formation continuent à privilégier le cours comme méthode d'enseignement et mettent moins l'accent sur le travail en équipe, les ateliers et, par conséquent, sur les méthodes et les compétences axées sur les processus.



Cours

- AL (Albanie) – Université de Tirana
- AT (Autriche) – Université de Vienne
- AT (Autriche) – Université publique de Styrie
- BE nl (Belgique néerlandophone) – Université libre de Bruxelles
- BE nl (Belgique néerlandophone) – EH Bruxelles
- BA (Bosnie-Herzégovine) – Université de Sarajevo
- CH (Confédération helvétique) – FHNW d'Aarau 1
- CH (Confédération helvétique) – FHNW d'Aarau 2
- CY (Chypre) – Université de Chypre 1
- CY (Chypre) – Université de Chypre 2
- CZ (République tchèque) – Université de Prague PSS
- CZ (République tchèque) – Université de Prague E

Conclusions de l'étude sur la formation initiale des professeurs d'histoire et d'éducation civique

Les programmes de formation européens comptent une grande diversité de conceptions, de formes, d'organisations, ainsi que de types de formations professionnelles et pratiques. Les programmes de formation présentent une pluralité croissante de récits historiques et mettent de plus en plus l'accent sur les connaissances politiques et l'éducation civique. Les programmes se concentrent davantage sur la formation méthodologique et professionnelle (planification, organisation, observation de l'enseignement et de l'apprentissage).

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique ou à la citoyenneté n'offrent qu'une faible cohérence au niveau européen. Les programmes mettent rarement l'accent sur l'éducation aux médias qui permet l'utilisation des nouvelles technologies. Les notions essentielles que sont l'égalité entre les sexes, la diversité et les droits de l'homme, ainsi que le développement des compétences indispensables à une citoyenneté active, la coopération interdisciplinaire, le travail en équipe et la responsabilité sociale, sont très peu mises en avant.

LES RÉSULTATS DU PROJET HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES

par Mme Tatiana Minkina-Milko
Chef de l'Unité de l'Enseignement de
l'Histoire, Conseil de l'Europe



Contexte et objectifs du projet Histoires partagées pour une Europe sans clivages

Le projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* visait à mettre en œuvre les principes clés énoncés dans un certain nombre de documents essentiels du Conseil de l'Europe comme la Recommandation Rec(2001)15 sur *L'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle*, suivie, dix ans plus tard, de la Recommandation CM/Rec (2011)6 sur *Le dialogue interculturel et l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*, toutes deux adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe. En 1996 et 2009, l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté ses Recommandations sur *L'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe (1283(1996))* et *L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit (1880(2009))*. Ces documents reflètent les changements qui ont eu lieu dans la Grande Europe depuis la fin des années 1990, à commencer par la chute du mur de Berlin ainsi que le processus actuel de mondialisation qui, dans tous les Etats membres, ont rendu de plus en plus nécessaire la compréhension du rôle de l'éducation dans la gestion démocratique de la diversité.

Ces documents soulignent que l'enseignement de l'histoire au cours du nouveau millénaire devrait :

- ▶ unir les peuples au lieu de les diviser ;
- ▶ constituer un outil de promotion de la paix, de la réconciliation, de la tolérance et de la compréhension s'agissant de traiter les questions de migration et d'immigration ;
- ▶ présenter l'histoire dans toute sa complexité, sans susciter des images d'ennemi ;
- ▶ recourir à la multiperspectivité et présenter les différents points de vue ;
- ▶ éliminer les préjugés et les stéréotypes ;
- ▶ employer des méthodes novatrices fondées sur le dialogue ;
- ▶ jouer un rôle essentiel dans la formation de citoyens actifs et responsables et dans le renforcement du respect des différences de toute nature au sein d'une société démocratique ;
- ▶ aider la jeune génération à développer ses capacités intellectuelles et sa résistance à la manipulation, à analyser et à interpréter l'information de manière critique et responsable, notamment lorsqu'il s'agit de questions controversées et sensibles ;
- ▶ encourager les personnes issues d'horizons culturels différents à coopérer et, par conséquent, à instaurer une compréhension et un renforcement de la confiance mutuels.

Activités antérieures du Conseil de l'Europe et enseignements tirés de ces activités

Pour élaborer et mettre en œuvre le projet, ses concepteurs se sont inspirés des leçons tirées des précédentes activités intergouvernementales du Conseil de l'Europe. Le projet *Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle (1999-2002)* a abouti à l'élaboration d'un manuel destiné aux enseignants sur *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*. Le principal message de cette publication était que l'histoire est un miroir du passé à multiples facettes. Il n'existe pas de vérité unique qui puisse rendre compte de la complexité des processus historiques, leur perception étant fondée sur des points de vue rarement communs, souvent différents et parfois contradictoires, voire conflictuels. Seule une approche tenant compte de la multiplicité des perspectives peut permettre d'enseigner l'histoire dans toute sa complexité. En même temps, la publication soulignait le réel danger lié à la simplification de l'histoire, notamment lorsque l'enseignement porte sur des conflits et des questions sensibles, à savoir le danger non seulement de renforcer les antagonismes

existants mais aussi de créer de nouveaux motifs de dissension. Certes, il importe de comprendre les différentes conceptions des mêmes événements historiques mais certaines opinions sont, néanmoins, inacceptables dans des sociétés démocratiques. Pour le Conseil de l'Europe, c'est particulièrement vrai des thèses contraires à la Convention Européenne des Droits de l'Homme.

Le projet intergouvernemental suivant sur « *La dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire* » (2002-2006) visait à offrir aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et aux élèves un ensemble de ressources pédagogiques sur un certain nombre d'événements historiques, assorti de suggestions méthodologiques et d'exemples de multiperspectivité. Cette approche, fondée sur une compréhension multiple de l'histoire, a été associée à un programme commun présentant des dates charnières qui ont laissé des traces importantes dans la vie des habitants du continent européen et au-delà (1848, 1912-1913, 1919, 1945, 1989-1990). La combinaison du multiple et du commun a servi de base au format adopté pour la présentation des conclusions du projet : un CD-ROM contenant quelque 2 500 sources historiques et un ouvrage intitulé *Carrefours d'histoires européennes : perspectives multiples sur cinq moments de l'histoire de l'Europe* ; carrefours – mot clé désignant un espace commun, une sorte de point de rencontre entre des angles de vue multiples qui se retrouvent au même moment, en un même lieu. Nous sommes tous différents, nous avons tous notre propre vision des choses mais en même temps, nous nous rencontrons aux carrefours du monde, qui englobent à la fois le passé et le futur : afin de pouvoir les traverser en toute sécurité, nous devons connaître les règles et apprendre à respecter les autres si nous voulons que les autres nous respectent.

Le troisième projet intergouvernemental s'intitulait *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire* (2007-2010). Il visait à aider les enseignants d'histoire à intégrer et à mettre en évidence les problématiques suivantes dans leur travail : comment enseigner et apprendre l'histoire dans des sociétés multiculturelles, l'image de l'autre et l'image de soi dans le contexte de la mondialisation et l'image de l'autre dans les situations conflictuelles ; apprendre différentes histoires comme moyen de rétablir la confiance. Les résultats visibles du projet ont été l'élaboration de la Recommandation 1880(2009) de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe sur *L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit* et de la Recommandation CM/Rec (2011)6 relative au *dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*.

Parmi les autres projets pionniers importants, on peut citer certains projets de coopération régionale et bilatérale. *L'Initiative de la mer Noire* a mobilisé les sept pays de la région et donné lieu à la publication du premier dossier pédagogique sur l'histoire des relations réciproques dans la région de la mer Noire. Le projet du Conseil de l'Europe mené à Chypre en coopération avec l'Association pour le dialogue et la recherche historique est un autre exemple ; il a abouti à la publication du premier kit pédagogique complémentaire sur l'histoire chypriote, élaboré par des enseignants venus de part et d'autre de la ligne de démarcation et intitulé *A look at our past* (Un regard sur notre passé).

Le projet a également pris en compte les résultats de l'analyse figurant dans l'étude comparative sur *La formation des enseignants d'histoire et d'éducation civique* en Europe qui a été menée par l'Université de Vienne en coopération avec la Commission Européenne et le Conseil de l'Europe (2010-2012). Les données pour cette étude ont été fournies par les enseignants d'histoire et d'instruction civique de 33 pays, représentant 40 établissements scolaires européens. Les premières conclusions de cette étude ont été examinées par le Comité Directeur pour les Politiques et Pratiques Educatives (CDPPE) à sa session plénière du 20 février 2013.

L'importance du projet Histoires partagées

A la base du présent projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* figure la reconnaissance de l'importance qu'il y a :

- ▶ à présenter une pluralité de points de vue ;
- ▶ à créer un espace de dialogue ;
- ▶ à développer une culture de la coopération, entendue comme une communication pacifique au sein de sociétés multiculturelles ;
- ▶ à aider les jeunes à envisager le passé à travers un prisme plus large que le simple reflet des intérêts nationaux ou des intérêts de groupe ;
- ▶ à doter les jeunes des compétences et des attitudes qui leur sont nécessaires aujourd'hui et dont ils auront besoin à l'avenir, à savoir les aider à contribuer aux processus de réconciliation, de construction de la paix et de prévention des conflits.

Le projet a marqué une nouvelle étape dans **la réponse apportée aux enjeux** de l'éducation au XXI^e siècle, à savoir :

- ▶ l'accroissement en particulier de la diversité et de la mobilité ;

- ▶ la multiplication des sources d'information ;
- ▶ l'accélération de tous les processus.

Ces facteurs exigent le développement de compétences spécifiques permettant aux jeunes de trouver leur place dans le monde en tant que citoyens actifs. Ils doivent :

- ▶ être ouverts d'esprit ;
- ▶ avoir une grande souplesse de réflexion ;
- ▶ être capables de s'adapter rapidement au changement ;
- ▶ avoir des compétences en communication interculturelle ;
- ▶ être prêts à rechercher le consensus et le compromis en créant un terrain d'action commune par la coopération et en renforçant le processus de transformation des conflits et de prévention de la violence ;
- ▶ être disposés à faire des choix indépendants et à en assumer les conséquences ;
- ▶ avoir de l'empathie.

Le projet a, en outre, défini **un nouveau rôle pour l'enseignant** qui est désormais davantage considéré comme un partenaire et un gestionnaire de la diversité que comme un superviseur. Nos travaux dans différents pays montrent clairement que les enseignants jouent plus que jamais un rôle crucial dans la société. Grâce à ses efforts et à ses compétences professionnelles, la jeune génération peut acquérir les compétences et les attitudes qui lui sont nécessaires pour vivre dans un monde pluriel.

Le projet était également **destiné aux concepteurs de programmes scolaires** en les sensibilisant à l'importance d'inclure ce volet particulier de l'histoire européenne – *Les histoires partagées* – dans les programmes d'enseignement nationaux de tous les Etats européens. C'est essentiel à une époque où de nombreux pays européens réduisent, ou menacent de réduire, la place accordée à l'enseignement de l'histoire européenne et mondiale. Une telle politique, au nom des mesures d'austérité, est à courte vue. L'enseignement de l'histoire réduit à l'histoire nationale peut devenir un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou servir à promouvoir des idées ultranationalistes, xénophobes ou racistes. Une telle approche peut alimenter le nationalisme et, au bout du compte, les conflits et la violence dont le seul coût financier dépasse largement le coût de l'éducation. Ce qui est encore plus inquiétant, c'est le coût humain potentiel de tout conflit. En période de crise économique et d'insécurité, le type de conception et de dialogue interculturel qu'encourage l'enseignement d'« histoires partagées » est plus important que jamais.

La mise en œuvre du projet

Le projet a permis un large échange de vues en réunissant des historiens, des concepteurs de programmes scolaires, des auteurs de matériels pédagogiques, des formateurs de professeurs d'histoire, des enseignants en activité, des muséologues et des représentants d'ONG.

Il ne visait pas à l'exhaustivité, se limitant à un certain nombre de thèmes bien définis. Chaque thème concernait potentiellement un maximum d'Etats membres, était déjà bien documenté et offrait la possibilité de montrer quelles furent les interactions, les convergences et les transformations communes – ou les histoires partagées. Les thèmes abordés étaient les suivants :

- ▶ l'impact de la Révolution industrielle ;
- ▶ l'évolution de l'éducation ;
- ▶ les droits de l'homme tels qu'ils sont représentés dans l'histoire de l'art ;
- ▶ l'Europe et le monde.

Entre 2011 et 2013, quatre séminaires ont été organisés, chacun d'eux fondé sur l'un de ces thèmes. Afin de maintenir la cohérence globale du projet et, surtout, de garantir aux résultats une portée optimale, chacun des thèmes a été examiné sous trois angles : les interactions (échanges, influences mutuelles au sens strict) ; convergences (évolutions parallèles ne s'accompagnant pas forcément de contacts systématiques) et les tensions et conflits qui ont pu apparaître (origines, processus de gestion et de réconciliation).

Les avantages d'étudier des histoires européennes partagées

Le projet :

- ▶ a souligné l'importance qu'il y a à parvenir, par l'enseignement de l'histoire, à une compréhension commune de l'histoire conçue comme un immeuble à plusieurs étages offrant la possibilité de partager des connaissances, des interprétations, des souvenirs, des émotions, des attitudes et des valeurs ;
- ▶ a attiré l'attention des enseignants sur le fait que **le partage** pouvait devenir un **mécanisme efficace d'intégration**, donnant aux individus la possibilité de mettre en perspective la valeur de leur propre culture avec celle des autres cultures dans un contexte plus large ;

- ▶ a prouvé que **le partage** pouvait, **dans nos sociétés multiculturelles, former la base d'un style d'enseignement et d'apprentissage inclusif de l'histoire** susceptible d'aider les élèves de différentes origines à prendre conscience des liens qui les unissent à leur pays de résidence, en insistant dans le même temps sur la valeur particulière des responsabilités sociales ;
- ▶ a souligné que **l'histoire envisagée comme un espace partagé** pouvait être un point de départ pour des actions de solidarité et des actions communes dans diverses situations, sans pour autant sous-estimer l'importance des identités nationales et la connaissance des racines culturelles individuelles.

Nous sommes tous différents mais, en même temps, nous sommes tous interdépendants et avons beaucoup en commun, même si c'est, parfois, à notre insu : un espace géographique et un climat ; des traditions et des coutumes ; des habitudes et un mode de vie.

Le concept de partage pourrait devenir **un nouveau mode de penser** fondé sur :

- ▶ un équilibre entre interdépendance et indépendance ;
- ▶ des valeurs communes et une diversité de points de vue ;
- ▶ un consensus et un espace de débats ;
- ▶ une action commune et un développement individuel ;
- ▶ le respect de soi et le respect des autres.

Un tel mode de penser pourrait permettre de renforcer :

- ▶ le respect et la compréhension mutuels ;
- ▶ la cohésion sociale ;
- ▶ la responsabilité sociale et la solidarité engendrant une paix durable dans un monde multiculturel.

Résultats

Le principal résultat du projet est le présent livre électronique interactif destiné aux formateurs d'enseignants, aux enseignants en formation, aux enseignants en activité et à leurs élèves. Cet ouvrage contient des matériels pédagogiques présentant des exemples historiques d'interactions et de convergences significatives en Europe et expose également des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement devant permettre de mieux prendre conscience de ces interactions et convergences. Ces matériels ont été élaborés sur la base d'une méthodologie et d'une approche de l'enseignement actives, privilégiant la multiperspectivité et axées sur l'acquisition des compétences clés recensées en se fondant sur les contributions des participants aux séminaires. Ces contributions se sont caractérisées par une véritable diversité car leurs auteurs ont partagé leurs expériences, exemples de bonnes pratiques et sources et fait part de leurs problèmes et préoccupations. Par conséquent, le livre électronique est le fruit du travail collectif d'une grande équipe d'enseignants de l'histoire de l'Europe.

Le livre électronique s'articule autour de quatre thèmes principaux mentionnés précédemment. Chaque thème est étudié à travers plusieurs sujets et chaque sujet comprend un ensemble d'unités d'enseignement destinées aux divers groupes de lecteurs, de niveaux différents, auxquels s'adresse le projet.

Les unités d'enseignement sont fondées sur les diverses contributions aux quatre séminaires indiqués plus haut. Le livre électronique est **un modèle ouvert** qui pourrait être facilement adapté aux programmes scolaires existants, aux différents types de cours et développé de manière créative par les professeurs d'histoire.

Le Conseil de l'Europe espère que cet outil pédagogique jouera le rôle de **navigateur**, orientant les enseignants d'histoire vers l'objectif visé qui est de construire un avenir plus pacifique fondé sur le respect de la dignité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales, en les encourageant à agir de manière créative.

Il pourrait aussi constituer une nouvelle étape vers **l'élaboration d'une nouvelle conception de l'éducation** reposant non sur l'idée de compétition mais sur une profonde compréhension de la diversité en tant que facteur enrichissant et sur le plaisir de la complémentarité dans le monde multiculturel du XXI^e siècle.

Remerciements

Au terme de mon exposé, je tiens à adresser des remerciements tout particuliers :

à tous ceux qui ont participé aux séminaires organisés au cours de ce projet, qu'il s'agisse des orateurs ou des contributeurs aux groupes de travail. Les contributions et discussions à chacun de ces séminaires ont été fructueuses, présentant des informations et des points de vue dont le livre électronique se fait l'écho ; à tous ceux, en particulier, qui, à chacun de ces séminaires, ont, sous la forme d'articles universitaires ou d'idées concernant l'enseignement et l'apprentissage, grandement contribué à l'élaboration du livre électronique ;

- ▶ à l'Université de Vienne et, plus particulièrement, à M. Alois Ecker et à M. Nikolaus Ortner ainsi qu'à leurs équipes respectives pour leur aide à la préparation de la conférence ;
- ▶ à M. Karl Heinz Lichtenegger, Directeur du Centre de Conférences Europahaus, pour son assistance s'agissant d'organiser la conférence ;
- ▶ à l'Association Européenne des Enseignants d'Histoire (Euroclio) ainsi qu'à l'Institut Georg Eckert de Recherche Internationale sur les Manuels Scolaires à Braunschweig, en Allemagne, qui ont participé, à titre de partenaires permanents, à la mise en œuvre du projet ;
- ▶ à M. Brian Carvell et à M^{me} Luisa de Bivar Black, conseillers en formation des enseignants, ainsi qu'à M. John Hamer, conseiller en éducation, pour leur précieuse contribution à l'élaboration des textes pour le livre électronique ;
- ▶ à l'équipe de l'agence Deep Design dont les membres, M^{me} Brigitte Berthelot et M. JeanMarc Nigon, ont conçu un format électronique novateur adapté aux besoins pédagogiques ;
- ▶ à mes collègues du Conseil de l'Europe : M. Pierre Weiss et son équipe au Service de la Production des Documents et Publications ainsi qu'à M^{me} Christiane Yiannakis et M^{me} Claudine Martin-Ostwald de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire pour leur investissement professionnel et personnel et leur contribution précieuse à la mise en œuvre du projet et à l'élaboration de cet outil pédagogique électronique.

LA NOTION D'HISTOIRES PARTAGÉES

par M. John Hamer
Consultant en éducation
Royaume-Uni



Nous fêterons en décembre prochain le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne, dont l'adoption a été et demeure un événement marquant. Dans le préambule du traité, les quatorze signataires initiaux, membres du Conseil de l'Europe, se proposaient de « favoriser chez les ressortissants de tous les membres [...] l'étude des langues, de l'histoire de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune ». Les articles 1 et 2 engageaient ainsi chaque Partie contractante à encourager le développement de son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe ; à encourager chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et à offrir à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et à s'efforcer de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes.

La Convention reposait sur l'idée que les Européens partagent une histoire commune, à la construction de laquelle tous leurs pays ont apporté leur pierre. Ils possèdent un patrimoine politique, économique, religieux et culturel qui transcende, du moins en partie, les frontières nationales. C'est lui que l'on retrouve dans les rues d'Ephèse ou de Saint-Pétersbourg, dans les palais de l'Alhambra ou de Versailles, dans la musique de Mozart, les pièces de Shakespeare ou les tableaux de Picasso. On l'observe aussi dans l'héritage de l'exploration et de l'exploitation de terres lointaines, les legs de la révolution industrielle et d'innombrables conflits. Il a en outre des formes moins tangibles : coutumes, traditions, idées et mythes.

Le conflit de 1939-1945, clos dix ans à peine avant la signature, venait de montrer à quel point il avait été illusoire de penser que la première guerre mondiale serait la dernière. La Convention reconnaissait le pouvoir et les dangers de la vulgarisation d'une histoire purement nationale. Or près d'un siècle auparavant, John Stuart Mill avait par exemple déjà compris que s'il y a de nombreuses causes possibles du sentiment d'appartenance nationale :

« la plus puissante est l'identité des antécédents politiques, la possession d'une histoire nationale, et la communauté de souvenirs qui en résulte, la fierté et l'humiliation collectives, le plaisir et le regret liés aux mêmes événements du passé »⁷.

La Convention réinterprétait donc ce partage comme un échange de savoirs et de conceptions. En ce sens, parler d'histoire « partagée » ne consistait pas à isoler les éléments du passé que l'on pourrait considérer comme appartenant à tous, mais plutôt à en appeler à la volonté des pays d'enseigner et d'apprendre les histoires nationales des autres. Tous ces peuples, espérait-on, seraient encouragés à s'aventurer dans un passé extérieur à leurs frontières, à leurs intérêts nationaux, et dotés des moyens de le faire.

Ce qu'implique ce partage du passé, c'est que toutes les histoires ont leur valeur, même si elles diffèrent et que certaines suscitent davantage d'interrogations que d'autres. Aucune vision historique ne peut prétendre détenir la vérité à elle la seule, être moralement supérieure à toutes. Les histoires nationales, en particulier, doivent se garder non seulement de présenter l'extérieur de la nation comme l'univers de « l'autre », mais aussi de suggérer insidieusement que c'est le repaire de « l'ennemi ».

⁷ Mill J.S., *Considerations on Representative Government*, 1862, chapitre 16.

Il n'est guère difficile de trouver des nations qui cimentent l'identité dont elles se réclament par l'hostilité de prétendus ennemis, en leur sein comme à l'extérieur. La version qu'ont les autres du passé est à cet effet soit passée sous silence, soit rejetée comme un mensonge éhonté, d'une inexcusable immoralité. En situation de conflit ou de post-conflit, notamment, on présente aux gens – surtout aux jeunes – une version monolithique de l'histoire, visant explicitement à déshumaniser l'ennemi désigné⁸.

Les Etats signataires de la Convention Culturelle Européenne avaient donc voulu s'opposer à la tentation de traiter l'histoire comme un simple instrument de création d'une identité nationale collective. Comme cela avait été souligné au moment du cinquantième anniversaire du traité, l'une des premières tâches qu'ils avaient définies en matière d'éducation était « d'effacer l'appropriation et la déformation nationalistes de l'histoire »⁹. Regardant vers l'avenir, les Ministres de la Culture, de l'Education, de la Jeunesse et du Sport avaient espéré de concert, dans la Déclaration de Wrocław sur cinquante ans de coopération culturelle européenne, qu'il serait possible « d'approfondir la prise de conscience par les peuples de nos 47 Etats de leur histoire partagée [...] en tenant compte de leur diversité respective afin d'éviter l'apparition d'un sentiment de division au sein de l'Europe élargie »¹⁰.

Dix ans plus tard, cinquante Etats sont parties à la Convention. Mais il n'a toujours pas été possible, comme on se l'était proposé, de faire acquérir aux Européens un sens plus aigu de leur histoire partagée et des avantages qu'elle leur vaut. Les efforts de rédaction et de promotion d'une histoire à dimension authentiquement européenne ont en général échoué, notamment à l'école. Analysant ce qu'elle appelle « la seule production réellement paneuropéenne », *l'Histoire de l'Europe* de Delouche, publiée il y a plus de vingt ans¹¹, Joke van der Leeuw Roord (Euroclio) discerne un certain nombre de problèmes. Le plus grave est que les diverses versions linguistiques – même la version française – différaient considérablement de

l'original en langue française. Elle conclut au retour du prisme national traditionnel d'orgueil et de douleur, qui grossit les souffrances et les exploits nationaux, et passe sur les « inconduites »¹².

En fait, la dimension européenne de la perspective historique et de l'enseignement de l'histoire commune à la plupart des pays consiste en ce que Susanne Popp appelle « l'Europe des nations »¹³. A des degrés divers, explique-t-elle, tous les programmes et manuels d'histoire vont au-delà de la présentation de l'histoire nationale au sens strict pour déborder sur des sujets concernant l'Europe et le reste du monde. Les cadres de référence historiques, les récits de notre « genèse », par exemple, évoquent ordinairement une ascendance quasi génétique remontant à l'antiquité gréco-romaine. La plupart des programmes reprennent par ailleurs une structure générale plus ou moins identique, partant de la démocratie grecque pour aboutir aux Temps modernes, en passant par l'Empire romain, les grandes migrations, Charlemagne, l'essor des grandes cités et des Etats d'Europe à la faveur de la Réforme, de l'expansion européenne et de l'absolutisme. L'étude de l'époque moderne et contemporaine couvre notamment la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme, l'industrialisation, la formation des nations, l'impérialisme, les guerres mondiales et les crimes contre l'humanité du XX^e siècle.

La « famille européenne de cultures » d'Anthony Smith¹⁴ présente certains points communs avec « l'Europe des nations » de Susanne Popp. A part quelques réserves portant sur des problèmes de définition, d'identification et de convergence, l'existence de traditions et d'un patrimoine au moins partiellement partagés (droit romain, morale judéo-chrétienne, institutions parlementaires, humanisme de la Renaissance ou rationalisme) semble aller de soi. Tels seraient les membres de la « famille de cultures » de Smith. Comme dans toute famille, un certain nombre de ressemblances identificatrices ne se retrouveraient pas au même degré chez tous les membres. L'humanisme, par exemple, se serait largement répandu en Europe à la Renaissance, mais sans arriver partout. Il en irait de même pour l'esprit et les méthodes des Lumières.

8 Pour des approches de ce problème dans le contexte des relations israélo-palestiniennes, voir par exemple les travaux de Dan Bar-On et Sami Adwan dans le projet *Histoire partagée* de Prime (Peace Research in the Middle East).

9 50 ans de la Convention Culturelle Européenne, Conseil de l'Europe, page 10.

10 Déclaration de Wrocław sur cinquante ans de coopération culturelle européenne, Conseil de l'Europe, décembre 2004

11 Delouche Frédéric (collectif), *Histoire de l'Europe*, Paris, 1992.

12 Van der Leeuw Roord J., « A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge? » 2008, in Bauer Jan Patrick; Meyer-Hamme Johannes; Körber Andreas, hrsg. *Geschichtslernen, Innovation und Reflexion. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag.* Geschichtsdidaktik. Herbolzheim: Centaurus.

13 Popp S., « Trans-European convergences in national textbooks for history education? An approach to the comparison of image sources in schoolbooks », *Yesterday & Today*, No.5, October 2010.

14 Smith A.D., « National identity and the idea of European unity », *International Affairs* 68 1, 1992, p. 70-71.

Méthodes partagées

«L'Europe a favorisé la diffusion et l'enrichissement mutuel des traditions culturelles, avec une réceptivité toutefois variable. Certains Etats, certaines communautés n'ont absorbé que [...] certaines traditions, certains éléments de ce patrimoine, et cela à des degrés divers. Mais l'ensemble [...] donne à voir à l'historien toute une gamme de traditions politiques et de patrimoines culturels transfrontaliers qui se recoupent et forment conjointement ce que nous pourrions appeler le vécu européen et la famille européenne de cultures.»¹⁵

Ce que décrivent Popp et Smith n'est pas une Europe homogène, mais plutôt un patchwork européen, que l'on ne saurait observer autrement que par le prisme des diverses perspectives nationales. Ce qui veut notamment dire que si nous ambitionnons de construire une identité européenne plus collective par l'enseignement de l'histoire, nous devons chercher à le faire à l'intérieur des cadres de référence nationaux. A quoi il faut ajouter que les décisions sur ce qui doit ou ne doit pas être enseigné à l'école – et fréquemment aussi sur les modes d'enseignement – se prennent à la lumière des priorités et considérations nationales, et non pas européennes. Cela vaut particulièrement pour des matières comme l'histoire, l'instruction civique et la littérature.

Nous parlons donc ici délibérément d'histoires au pluriel. En partie pour tenir compte des limites du «partage» soulignées par Popp et Smith. Mais en partie aussi pour bien montrer qu'il serait chimérique de vouloir produire une image définitive du passé, qu'il s'agisse de l'histoire nationale ou d'une grande épopée européenne. Comme l'a bien dit l'historien néerlandais Pieter Heyl, l'histoire est un débat jamais clos. Car – et c'est aussi ce qu'indique ce pluriel – toute histoire est construite. Bien sûr, le passé de tous les peuples d'Europe est une longue litanie de guerres perdues et gagnées, de périodes de paix souvent fragile, de querelles politiques, religieuses et sociales, de rééquilibrages des forces ; mais il n'a pas été vécu partout de la même façon, au même moment, avec la même intensité. Le choc de l'industrialisation, les contacts avec le reste du monde n'ont pas eu le même impact dans tout le continent. D'où les différences de perception de ces événements et mouvements, qui ont laissé des traces variables dans l'histoire et ont été diversement interprétés par les historiens, selon des visions que reflètent les programmes et manuels scolaires.

¹⁵ *Ibid* p 72.

A ces deux aspects des histoires partagées auxquels se réfère la Convention Culturelle Européenne – passé commun, passé échangé – nous pourrions ajouter un troisième qui refléterait la nature constructiviste de notre discipline : le «partage» des méthodes inhérentes à l'enseignement, à l'apprentissage et à la rédaction de l'histoire. Il renvoie à l'obligation de veiller à ce que le récit et l'appréciation historiques s'appuient sur des preuves suffisamment complètes et solides, à la nécessaire reconnaissance de certaines valeurs communes, dont le respect occupe une place centrale dans la vision historique, comme l'explique le philosophe anglais Atkinson :

«L'historien doit faire siennes de valeurs intellectuelles comme le souci de la vérité, de la solidité de l'argument et du respect des preuves [...]. En toute logique, on ne voit pas pourquoi un mauvais homme ne ferait pas un bon historien [...] (mais) un homme qui, écrivant le passé, ne respecterait guère ou aucunement les valeurs du travail intellectuel n'aurait rien d'un historien.»¹⁶

L'histoire a ses méthodes. Elle cherche à broser un tableau objectif d'actions et d'événements passés et à en proposer des explications. Elle ne nie pas la complexité ni l'ambiguïté.

Manquer délibérément à examiner toutes les preuves disponibles, tous les récits conflictuels du passé, risquerait fort d'invalider le travail de l'historien.

Sur le plan méthodologique, l'approche des histoires partagées fait en outre ressortir les multiples facettes de la perspective que doit adopter l'historien (la «multiperspectivité»). Anna Herlin donne l'exemple du phénomène de l'impérialisme européen¹⁷. Qui l'étudierait en n'écouterait que les voix européennes courrait fort le risque de ne plus être historien au sens où l'entend Atkinson. Une analyse aussi sélective des effets et conséquences de l'impérialisme n'irait guère au-delà d'un regard sur le rapport de l'Europe à «l'autre», une contemplation unilatérale des effets de l'expérience impérialiste sur le continent européen. Ce n'est qu'après avoir entendu ceux qui ont subi cet empire, ce n'est qu'une fois le dialogue engagé, que l'on pourra envisager l'impérialisme sous un jour éclairant, enrichissant pour toutes les parties.

¹⁶ Atkinson, R. F., *Knowledge and Explanation in History*, Macmillan, London, 1978, p 194.

¹⁷ Herlin A., *A Shared European History? Perceptions of Imperialism and Islam in Matriculation Examination Essays and History Textbooks*, mémoire de master, Université d'Helsinki, Mai 2011, p 27.

Frontières culturelles – la diversité sans la division ?

À l'époque de l'adoption de la Convention Culturelle Européenne, en 1954, l'Europe paraissait composée d'identités nationales distinctes et stables, et la vie politique s'articulait entre gauche et droite. Cinquante années plus tard, les auteurs de la publication du Conseil célébrant cet anniversaire observaient un changement radical, lié à l'émergence de nouvelles communautés ethniques et religieuses, à l'effondrement du communisme et à la mondialisation. Dans ce contexte :

« L'identité culturelle est devenue la principale source de conflits en politique. Elle est au centre de graves tensions intercommunautaires, du hooliganisme et du racisme dans de nombreux pays. Pire encore, elle a provoqué au moins neuf conflits en Europe durant ces dix dernières années, qui ont dégénéré en violence armée, en terrorisme, en guerre, et même en génocide [...] »¹⁸

Mais s'agissant de cultures, la « différence » compte pour beaucoup. Elle est particulièrement mise en avant, par exemple, dans la Convention de l'Unesco, qui affirme que la diversité culturelle est une caractéristique inhérente à l'humanité, un droit de l'homme universel qui fonde l'identité culturelle¹⁹. Dans ce contexte, la notion de « frontières culturelles » est un peu paradoxale. D'un côté, ces délimitations distinguent utilement la composante inaliénable de ce qui fait un être humain ; de l'autre, elles maintiennent des lignes de démarcation culturelles qui ont trop souvent donné lieu à des conflits ou pire encore. La diversité culturelle figure ainsi en bonne place parmi les grands défis lancés à l'humanité aujourd'hui. Et l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle ne saurait se dispenser de s'y confronter.

Comment y parvenir ? Christoph Wulf, anthropologue et philosophe de l'éducation, fournit quelques indications à ce sujet²⁰. Parmi les exigences à satisfaire, dit-il, figurent la tolérance et le respect mutuels, qui impliquent la connaissance des différences ; l'adoption de valeurs communes d'ordre supérieur ; la capacité d'emprunter le point de vue de l'autre dans sa propre réflexion ; le refus de l'action visant à résorber la différence dans l'identité ; et l'acceptation de règles normatives comme celles qu'énonce la Déclaration universelle des droits de l'homme.

18 50 ans de la Convention Culturelle Européenne, Conseil de l'Europe, p 16.

19 Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles, Unesco, Paris, 2005.

20 Wulf C., *Teaching of History in Europe: A Transcultural Task*

Une série d'articles publiée par le Conseil de l'Europe en 2004 évoque dans la même veine le paradoxe inhérent à ces frontières culturelles. Elle porte sur les interactions entre le patrimoine culturel et les frontières – frontières naturelles, frontières politiques, frontières de l'esprit. Ces frontières, disent les auteurs, ne sont pas simplement des lieux de confrontation, de démarcation entre identités et groupes : ce sont aussi des lieux de rencontre – d'où le titre de la série : *Points de rupture, espaces partagés*. La frontière « s'ouvre sur l'appel au voyage, aux échanges et au dépassement. C'est sans aucun doute sur les frontières d'Europe que s'établit la rencontre des identités plurielles qui composent cet espace. L'identité européenne pourrait en définitive être plus perceptible en ces zones critiques (...) »²¹.

Nationale sans être nationaliste

Tout comme une frontière culturelle ne suscite pas automatiquement la division, l'histoire peut être nationale dans ses choix sans être nationaliste dans sa présentation. À l'école ou ailleurs, la plupart des gens rencontreront une histoire centrée sur les aspects du passé que les responsables politiques, les auteurs des programmes ou les médias jugent avoir une valeur nationale. Mais pour éviter que les frontières culturelles ou le centrage national ne dégénèrent en quelque chose de moins souhaitable, il convient de s'interroger sur la façon dont est présenté le passé tout autant que sur la sélection des contenus. Des failles ont plus de chances de se former sur les lignes de démarcation nationales ou autres, puis de se perpétuer, si l'enseignement de l'histoire est utilisé à des fins de transmission, mais aussi d'assimilation ; s'il présente le récit historique comme une révélation plutôt que comme une construction ; si l'analyse et l'enquête en sont absentes ; s'il nie la complexité.

21 *Patrimoine européen des frontières – Points de rupture, espaces partagés*, Conseil de l'Europe, 2004, page 9

La Recommandation Rec(2005)15 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle affirme que l'enseignement de l'histoire ne doit pas être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites et intolérantes. Il ne doit pas donner une version excessivement nationaliste du passé, susceptible de créer une dichotomie entre « nous » et « eux ». Il doit notamment occuper une place essentielle pour le développement du respect de toute sorte de différences, être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples, jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie. Qui plus est, il devrait développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques et le débat ouvert, fondé sur une vision plurielle – en particulier lorsqu'il s'agit de questions controversées et sensibles.

Cette conception des buts et de la nature de l'enseignement de l'histoire revient dans des publications ultérieures du Conseil : le Livre blanc de 2008 sur le dialogue interculturel *Vivre ensemble dans l'égalité* ; la Recommandation 1880 (2009) sur l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et postconflit ; et la Recommandation CM/Rec(2011)6 relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire. Ces documents soulignent que les distorsions introduites par l'enseignement de l'histoire ne concernent pas uniquement les relations entre pays ou les sociétés sortant d'un conflit. Dans de nombreuses sociétés, l'enseignement de l'histoire ignore tout simplement les groupes marginalisés, particulièrement les minorités et les peuples autochtones, ou bien tend à renforcer les stéréotypes les concernant. L'histoire des populations migrantes est aussi bien souvent oubliée. Le discours homogénéisateur dominant occulte la diversité, en fermant les yeux sur le patrimoine culturel de tous ceux qui ne font pas partie du groupe au pouvoir et en privant ainsi la majorité de la possibilité de comprendre la complexité de son pays²².

22 Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Assemblée générale des Nations Unies, août 2013, paragraphe 31.

Pour faire échec à des approches aussi limitées et limitatives, il est notamment recommandé de veiller à ce que l'enseignement ne se cantonne pas à l'histoire politique, mais lui ajoute par exemple ses dimensions sociale, culturelle, économique et scientifique²³. Un enseignement confiné aux faits politiques fait croire aux jeunes que seuls les événements et les questions politiques comptent pour les sociétés humaines. Il masque la complexité des sociétés et les interactions entre les facteurs qui sous-tendent événements et décisions. Pire encore, l'histoire politique est souvent réduite aux guerres, conflits, conquêtes et révolutions, ce qui relègue les périodes de paix et de stabilité dans l'insignifiance²⁴.

Elargir sa vision

Dans une société fragmentée par des tensions ou conflits de longue date, l'enseignement de l'histoire a une utile fonction à jouer dans la réconciliation, la restauration de la confiance et le réapprentissage de la coexistence. Il peut par exemple s'en acquitter en aidant les jeunes à découvrir et à identifier le fonds d'histoires partagées commun aux diverses communautés – notamment en faisant ressortir les relations, les interactions, les convergences et les similitudes culturelles dans la vie quotidienne²⁵.

C'est ainsi qu'en Irlande du Nord, un travail est actuellement consacré à certains aspects de la culture partagée²⁶. Il amène des jeunes à découvrir que les deux grandes communautés qui se sont souvent affrontées dans la violence – unionistes et nationalistes – ont en réalité des choses en commun. Une partie de leur héritage culturel, par exemple. Les écoles peuvent étudier comment la musique revendiquée par une communauté est en fait partagée avec l'autre. L'origine est la même, les airs communs aux deux traditions, même si les paroles ont changé au fil des générations. On se penche aussi sur d'autres symboles et emblèmes culturels auparavant partagés, mais à présent accaparés par un côté ou l'autre, sur divers aspects de la langue, de la littérature et de l'art, de sorte que les jeunes prennent conscience de la complexité des deux identités.

23 Recommandation Rec (2001)15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, Conseil de l'Europe, octobre 2001, paragraphe 4.

24 Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Assemblée générale des Nations Unies, août 2013, paragraphe 62.

25 Recommandation CM/Rec(2011)6 du Comité des Ministres aux Etats membres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe, juillet 2011.

26 Thompson C., *Shared histories: what implications for practice, teaching materials and teacher training?*, présentation à la conférence du Conseil de l'Europe, Oslo 2010.

D'une façon plus générale, les écoles d'Irlande du Nord ont aussi commencé à mieux faire voir par l'histoire partagée que l'expérience de l'altérité est aussi vécue par d'autres dans le monde, ce qui incite à sortir de soi-même pour regarder vers l'extérieur. L'expérience de l'émigration irlandaise du XIX^e siècle, par exemple, s'inscrit dans les mouvements contemporains de populations à travers l'Europe ; la partition de l'Irlande, en 1921, est à replacer dans le contexte du déclin de l'Empire britannique et apparaît alors comme une expérience partagée avec les populations d'autres anciennes colonies.

Enseigner les histoires partagées

La réconciliation, la restauration de la confiance dans une société où la mémoire du conflit est encore à vif, la pérennisation d'une paix fragile sont d'ambitieux défis, notamment pour les enseignants, et surtout ceux d'histoire. Il est parfois très délicat d'encourager et de soutenir l'abandon de pratiques pédagogiques réputées sûres. Dans certains contextes, l'enseignant pourra hésiter à remettre en question la version de l'histoire très contestable ou fermement ancrée dans les esprits que les élèves entendent chez eux, au sein de leur communauté, sur leur lieu de culte. L'enseignement de l'histoire fondé sur l'examen critique peut entrer en collision avec la vision étroite, très partisane, issue de l'histoire familiale ou communautaire dans laquelle sont immergés les élèves²⁷. Si chacun des groupes d'une communauté divisée est sûr de détenir la vérité historique, il faudra à l'enseignant du courage pour analyser l'expérience partagée et mettre au jour les points de convergence, à côté des divergences.

On a pu constater que pour enseigner les histoires partagées, il ne suffisait pas de s'appuyer sur les méthodes rationnelles de l'étude historique. La recherche menée en Irlande du Nord, par exemple, a révélé qu'un enseignement purement empirique de l'histoire ne faisait rien pour battre en brèche, au sein d'une communauté, les préjugés solidement enracinés et les versions très partisans de l'histoire que les adolescents des deux bords culturels et religieux apportent en classe²⁸. Il est essentiel d'interpeller aussi les jeunes sur le plan

affectif. Ils doivent ressentir pour les problèmes abordés en classe un intérêt suffisant pour avoir la curiosité et la volonté nécessaires à l'étude approfondie d'une question qui appelle une réflexion pénible. Cette règle générale de l'enseignement vaut particulièrement s'il s'agit de questions controversées à très forte charge polémique, souvent profondément ancrées dans le passé. Si le travail historique n'apparaît aux jeunes, dans la salle de classe, que dans son habit de rationalité, avec son arsenal de preuves, ils risquent de ne faire la rencontre affective de l'histoire que dans la partialité de leur communauté.

Au-delà de cette mobilisation affective, les enseignants doivent aussi être sensibles au développement affectif des jeunes. Le véritable enseignement d'une histoire aux multiples facettes amène et aide l'élève à se pencher sur ses propres allégeances, à se percevoir comme possédant de multiples identités et à comprendre que c'est au gré des contextes que chacun appartient à un groupe ou lui est étranger. Ainsi se développe l'intelligence affective du rapport à soi-même et à l'autre²⁹.

Puisque les jeunes acquièrent des représentations du passé auprès de sources très éloignées de la salle de classe, l'enseignant doit s'adjoindre des partenaires. Cela l'amènera à travailler avec d'autres personnes qui soutiennent les jeunes sur différents plans : familles, personnalités locales, animateurs de jeunesse, invités qui ont par exemple vécu le conflit et ont des histoires à raconter aux élèves. D'autres liens, rapprochant par exemple l'école et le musée, offrent des occasions irremplaçables d'exploration de diversités culturelles ou autres et de l'évolution de leur expression ou de leur interprétation au fil du temps.

27 *Teaching Emotive and Controversial History 3-19*, London, Historical Association, 2007.

28 Voir par exemple McCully A., Pilgrim N., Sutherland A. and McMinn T., « 'Don't worry Mr Trimble we can handle it': Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics », *Teaching History*, 106, March 2002; et McCully A. and Pilgrim N. (2004) « They took Ireland away from us and we've got to fight to get it back: Using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes » in *Teaching History* 114. London, Historical Association.

29 *Teaching Emotive and Controversial History 3-19*, p 8, London, Historical Association, 2007

Histoires partagées – avenir partagé ?

«[...] bien que l'histoire de l'Europe ait été indéniablement une histoire conflictuelle, ce serait une erreur que de figer définitivement cette caractéristique dans notre réalité historique et, plus encore, d'en faire le symbole de notre identité d'«Européens». Tout au contraire, nous avons – en tant qu'Européens – la liberté de subvertir les conflits historiques en y voyant les signes (E. Bloch)³⁰ d'un avenir commun – précisément le type d'avenir commun que nient catégoriquement les divisions du passé. Par conséquent, notre choix doit être celui d'un engagement normatif vis-à-vis d'une autre Europe – non pas l'Europe du passé, mais celle d'un avenir possible vers une démocratie, une stabilité et, par conséquent, une prospérité accrues.»³¹

Le présent projet se proposait en particulier d'examiner comment aborder l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de façon à aider les jeunes à participer à la réconciliation, à la consolidation de la paix et à la prévention des conflits. L'analyse de quelques exemples concrets d'utilisation de l'approche des «histoires partagées» et d'une Europe sans divisions culturelles (et des limites de cette approche) a permis d'explorer des réponses possibles. Ces deux idées se rejoignent dans le défi lancé par Bloch : découvrir dans les divisions et conflits européens du passé «les signes d'un avenir commun» un travail d'autant plus utile qu'il révèle les avantages du partage de la différence sur son rejet. Admettre qu'il existe des interprétations parfaitement authentiques et légitimes, bien que divergentes, du passé et prendre conscience que la différence n'est pas intrinsèquement une menace peut aider les jeunes à identifier un certain nombre de valeurs communes – dont l'acceptation de la diversité, le désir de régler paisiblement les conflits, le respect des droits de l'homme et le choix de l'option démocratique.

³⁰ Bloch E.

³¹ Wagner P., «From Monuments to Human Rights: Redefining 'Heritage' in the Work of the Council of Europe», in *Forward planning: The function of cultural heritage in a changing Europe*, Cultural Heritage Division, Council of Europe, Strasbourg, 2000, p 22.

LA PUBLICATION ÉLECTRONIQUE INTERACTIVE PRÉPARÉE DANS LE CADRE DU PROJET HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES

par M. Brian Carvell, Consultant Pédagogique en Edition (ancien Président : European Educational Publishers Group), Royaume-Uni et Mme Luisa De Bivar Black, Consultante en Formation des Enseignants, Portugal



CONCERNANT CETTE PUBLICATION

Histoires partagées pour une Europe sans clivages est un projet intergouvernemental mis en œuvre entre 2010 et 2014. L'objectif du projet, et de la présente publication, est d'examiner le concept d'histoires partagées en choisissant des aspects de l'histoire européenne qui ont laissé leur empreinte sur l'ensemble de l'espace européen – soit sur tous les Etats membres du Conseil de l'Europe. *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* est un livre électronique interactif proposant des liens vers des sources externes.

PUBLIC VISÉ

La publication est avant tout conçue pour être utilisée dans le cadre de la formation des enseignants – soit avec des stagiaires en formation initiale, soit avec des enseignants en formation de perfectionnement professionnel. Mais elle peut aussi être utilisée de diverses autres manières. On y trouve de nombreux articles universitaires, fondés sur les contributions à une série de séminaires organisés par le Conseil de l'Europe. Ils offrent des informations de fond qui, nous l'espérons, serviront de base et stimuleront le débat entre élèves et enseignants. Chaque unité d'enseignement et d'apprentissage est destinée à une tranche d'âge précise, bien qu'en pratique, elles puissent être adaptées pour répondre aux besoins des élèves à d'autres stades de leur apprentissage. Les tranches d'âge suggérées correspondent, d'une manière générale, à la structure du système scolaire des pays européens, à savoir : primaire (8-12 ans), premier cycle de l'enseignement secondaire (11-14 ans), deuxième cycle de l'enseignement secondaire (15-18 ans) et enseignants en formation (étudiants).

Le contenu du deuxième thème en particulier concernant l'évolution de l'éducation a pour vocation d'être utile pour les enseignants stagiaires, mais ne peut être facilement appliqué dans les programmes scolaires.

CONTENU ET STRUCTURE

Les thèmes choisis pour illustrer le concept d'« histoires partagées » sont les suivants :

- ▶ L'impact de la révolution industrielle ;
- ▶ L'évolution de l'éducation ;
- ▶ Les droits de l'homme tels qu'ils sont représentés dans l'Histoire de l'art ;
- ▶ L'Europe et le monde.



GO TO USER GUIDE
CONSULTER LE GUIDE UTILISATEUR

L'étude des quatre thèmes s'appuie sur deux grands types de documents : un texte didactique basé sur le programme scolaire et une série d'articles universitaires. Chaque thème est examiné au travers de plusieurs sous-thèmes et dans le cadre des unités d'enseignement et d'apprentissage correspondantes. C'est aussi dans le cadre des unités d'enseignement et d'apprentissage que peut être évalué l'apprentissage des élèves.

NAVIGATION ET INTERACTIVITÉ

Le livre électronique est organisé comme un ouvrage dont les pages se suivent et les lecteurs peuvent donc, s'ils le désirent, s'y déplacer page par page en cliquant dans leur coin pour les « tourner ». La présentation est similaire à celle des manuels scolaires où informations, exercices et matériels pédagogiques figurent sur une double page.

Cependant, la particularité du livre électronique réside dans les multiples possibilités de navigation qu'il offre, grâce à ses liens hypertextes. Une barre de navigation située en haut de l'écran ainsi que le sommaire permet au lecteur de se déplacer directement vers un thème choisi. Il peut alors lire la présentation générale du thème sélectionné ou aller directement, par un clic supplémentaire, vers le sous-thème qu'il souhaite étudier. Une fois dans un sujet, le lecteur peut utiliser la barre de navigation pour sélectionner une unité d'enseignement et d'apprentissage précise. Lorsque le livre électronique contient des ressources supplémentaires pour une unité d'enseignement et d'apprentissage, cliquer sur « ressources » fera apparaître une autre barre de navigation sur le côté droit de la double page, sur laquelle le lecteur pourra sélectionner les ressources qui l'intéressent. Les lecteurs peuvent accéder aux textes de présentations liés aux thèmes étudiés. La barre de navigation peut être également utilisée pour naviguer rapidement d'un thème à l'autre.

De nombreuses fonctionnalités interactives sont utilisées pour donner des informations supplémentaires ou faciliter la lecture. Veuillez consulter le guide de l'utilisateur pour obtenir des explications complètes concernant les icônes, la navigation et l'interactivité.

THÈME



L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

La révolution industrielle présente une caractéristique particulière en Europe : en effet, elle y a duré beaucoup plus longtemps que dans d'autres régions du monde. Amorcée à la fin du XVIII^e siècle dans certaines régions d'Europe (les Midlands britanniques, la Suisse, la Belgique, la Saxe et le nord de l'Italie), elle n'a pris fin que dans les années 1960 et 1970, une fois l'Europe devenue presque entièrement industrialisée, à l'exception des Balkans.

Hartmut Kaelble

SOUS-THÈMES



Les changements démographiques et sociaux

... dans le sillage de l'industrialisation, se dégagent deux domaines de transformations sociales majeures – qui sont en fait au nombre de quatre : d'une part, l'évolution démographique et l'urbanisation, et, d'autre part, l'évolution des inégalités sociales, notamment la prolétarianisation, et l'émergence de nouveaux mouvements sociaux.

Béla Tomka

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

Des populations en expansion

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Pourquoi la population des pays européens a augmenté au cours des XVIII^e et XIX^e siècles ?
- ▶ Tous les pays ont-ils enregistré des taux de croissance similaires ?
- ▶ Les variations des taux de natalité et de mortalité entre les différentes catégories sociales.

Des populations en mouvement

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Pourquoi les populations se sont déplacées ? Comprendre les facteurs d'attraction et de répulsion qui influent sur les flux migratoires internes et sur l'urbanisation.
- ▶ A quoi ressemblaient les nouvelles villes industrielles ?

Les femmes, les enfants et les familles

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Quelles ont été les incidences à court et à long terme de l'intégration des femmes, et surtout des enfants, dans la main d'œuvre industrielle ?
- ▶ En quoi la vie de famille différait selon les classes sociales ?

Les organisations de travailleurs

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Le développement des organisations de travailleurs aux niveaux national et international au XIX^e siècle.
- ▶ Les relations entre les organisations de travailleurs, les employeurs et les gouvernements

THEMES
 IMPACT OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION
 DEVELOPMENT OF EDUCATION
 HUMAN RIGHTS IN THE HISTORY OF ART
 EUROPE AND THE WORLD

<p>Le temps et l'espace</p> <p>L'idée d'organiser le temps en unités standardisées telles que les heures, les minutes et les secondes, aurait semblé étrange, voire macabre, aux yeux d'un serf du Moyen-Age.</p> <p>La montre a, par essence, dissocié le temps des événements humains. Désormais, le temps n'était plus un phénomène biotique et physique, comme le lever et le coucher du soleil et le changement de saisons, mais le produit d'un simple mécanisme.</p> <p>Ron Noon</p>	<p>Notre patrimoine industriel</p> <p>...des paysages d'où la culture semblait avoir été absente depuis longtemps sont soudainement devenus des éléments remarquables d'une « culture » matérielle d'un type particulier. Il s'agit des objets du patrimoine industriel : usines, moulins, mines de charbon, et de leurs infrastructures (habitations, voies ferrées, canaux).</p> <p>John Hamer</p>
<p>Plus rapide qu'un cheval au galop <small>PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Le développement et les taux de croissance des nouvelles formes de transport au XIX^e siècle. ▶ Leur impact économique et social sur les pays d'Europe. 	<p>Les sauver ou les détruire ? <small>ENSEIGNANTS EN FORMATION</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Que faire des anciens sites et bâtiments industriels ? <p>Explorer la Route européenne du patrimoine industriel <small>ENSEIGNANTS EN FORMATION</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Permettre aux jeunes d'étudier, de comprendre et de prendre soin de leur patrimoine industriel.
<p>La surveillance de l'heure <small>PRIMAIRE</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Comment mesurait-on le temps avant le développement des horloges et des montres ? ▶ Pourquoi être capable de dire précisément l'heure qu'il est est-t-il devenu de plus important ? 	
<p>Les télécommunications <small>PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</small></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Comment et pourquoi les télécommunications ont progressé au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. 	

2

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION

THÈME



L'évolution de l'éducation, des pratiques traditionnelles aux systèmes éducatifs contemporains, a été marquée par un très grand nombre d'interactions sur l'ensemble de l'espace européen. L'Histoire de l'éducation en Europe montre qu'il existe une unité dans l'évolution de l'éducation, les évolutions propres aux différentes nations étant fortement liées entre elles. Si les nations se sont efforcées de se distinguer les unes des autres, il existe cependant une unité et une cohésion dans le dialogue. L'entreprise de l'éducation a aidé l'Europe à développer une culture du dialogue.

SOUS-THÈMES



L'accès à l'éducation

Le développement des systèmes éducatifs visait à répondre, progressivement, à la nécessité de couvrir l'ensemble du territoire des Etats et de garantir une égalité d'accès de tous à l'éducation. Il s'agira, d'une part, de comparer la structure des systèmes, et d'autre part, d'examiner les étapes de la démocratisation, notamment en ce qui concerne l'égalité entre les hommes et les femmes, les différents aspects de la ségrégation sociale et les idées sur la durée de la scolarité obligatoire. Le concept aujourd'hui dépassé d'une éducation comme préparation nécessaire et suffisante pour la vie future peut être examiné parallèlement à la notion d'apprentissage tout au long de la vie.

L'égalité hommes-femmes

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Quels obstacles ont empêché les garçons et les filles d'avoir pleinement et équitablement accès à l'éducation ?
- ▶ Subsiste-t-il des obstacles ?
- ▶ Que signifie la promotion de l'égalité hommes-femmes ?
- ▶ L'éducation peut-elle éliminer les inégalités entre les hommes et les femmes ?

La ségrégation sociale

ENSEIGNANTS EN FORMATION

Dans quelle mesure la ségrégation sociale dans l'éducation est-elle le résultat inévitable de la ségrégation sociale qui existe dans nos sociétés ?
Quel rôle peuvent jouer les écoles dans le développement de sociétés plus démocratiques ?

Durée de la scolarité obligatoire et apprentissage tout au long de la vie

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Quel est le meilleur âge pour quitter l'enseignement formel et commencer à travailler ?
- ▶ Quelles dispositions devrait prendre la société pour permettre aux individus d'apprendre tout au long de leur vie professionnelle ?

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS



THEMES
 IMPACT OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION
 DEVELOPMENT OF EDUCATION
 HUMAN RIGHTS IN THE HISTORY OF ART
 EUROPE AND THE WORLD

La réforme de la pédagogie	La pédagogie et la méthodologie ont connu des transformations considérables tout au long de l'histoire. Les débats ont enrichi l'histoire de l'éducation scolaire grâce à des relations et des échanges fructueux dans toute l'Europe et au niveau international.	Les échanges de connaissances, d'idées et d'acteurs	Si les grands systèmes éducatifs sont essentiellement liés, en ce qui concerne leur forme et leur contenu, aux États-nations, l'histoire de l'éducation en Europe est également marquée, à des degrés variables selon les époques, par des échanges intenses de connaissances, d'idées et d'acteurs. Ces échanges ont entraîné des changements.
L'influence de la religion	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ En quoi la religion a influencé l'enseignement et la pédagogie en Europe ? ▶ En quoi les différentes traditions religieuses continuent d'influencer la pédagogie en Europe aujourd'hui ? 	La création de centres d'apprentissage universels, les universités, est, à l'origine, un processus essentiellement européen, et un patrimoine commun a été développé dans les universités, qui sont les premiers établissements d'enseignement supérieur.	La création de centres d'apprentissage universels, les universités, est, à l'origine, un processus essentiellement européen, et un patrimoine commun a été développé dans les universités, qui sont les premiers établissements d'enseignement supérieur.
Le développement de l'éducation populaire	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ De quelle manière l'État a influencé l'enseignement scolaire et la pédagogie en Europe par le passé ? ▶ De quelle manière l'État continue d'influencer l'enseignement scolaire et la pédagogie ? ▶ En quoi la salle de classe du XIX^e siècle était différente des salles de classe d'aujourd'hui ? 	Actuellement, l'enseignement supérieur européen est engagé dans une réforme, qui a débuté avec sa massification dans les années 1960 et se poursuit aujourd'hui avec le processus de réforme de Bologne.	Actuellement, l'enseignement supérieur européen est engagé dans une réforme, qui a débuté avec sa massification dans les années 1960 et se poursuit aujourd'hui avec le processus de réforme de Bologne.
Des visions de l'apprentissage et des apprenants en évolution	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Quelles tentatives ont été faites et sont faites pour résoudre les tensions entre la pédagogie axée sur l'enfant et les notions de pédagogie plus traditionnelles ? ▶ En quoi les visions traditionnelles des futurs rôles des enfants dans la société ont influencé la pédagogie par le passé et continuent d'influencer sa pratique aujourd'hui ? 	Les premières universités	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dans quelle mesure les premières universités étaient internationales ?
Mondialisation et éducation	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Quels ont été les effets de la mondialisation sur l'éducation ? 	Mondialisation et éducation	<p style="text-align: right; font-size: small; margin: 0;">ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Quels ont été les effets de la mondialisation sur l'éducation ?

3

LES DROITS DE L'HOMME TELS QU'ILS SONT REPRÉSENTÉS DANS L'HISTOIRE DE L'ART

THÈME



Le point de rencontre entre l'art et la sphère sociale et politique offre une grande richesse sur le plan historique. Au cœur de l'art réside la véritable liberté. L'art est la capacité non entravée de s'exprimer librement. L'art donne à l'artiste la capacité exceptionnelle d'enregistrer l'horreur d'un événement, comme les statistiques ne pourront jamais le faire. Il a pour fonction de nous rappeler à jamais que cet acte d'inhumanité ou d'injustice s'est produit. Les artistes contemporains s'inspirent du monde qui les entoure, du quotidien ou de la société dans son ensemble. Le processus artistique suppose l'engagement de l'artiste dans le monde qui l'entoure ; il en émerge une relation naturelle lorsque des atteintes aux droits de l'homme sont commises dans cet espace.

Voice Our Concern, Amnesty International Ireland

SOUS-THÈMES



Attacher de la valeur à chaque vie humaine

La vie humaine et les nombreuses manifestations de violence auxquelles elle est confrontée ont trouvé un moyen de représentation et de questionnement exceptionnel dans l'art et la littérature... Je me bornerai... à décrire quelques exemples illustrant la capacité de l'art à s'opposer constamment à cette violence, qui empêche d'accéder à une existence plus libre et plus égalitaire...

Fernando Golvano

Seulement si vous êtes humains

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

► Dans son article sur Les droits de l'homme dans une perspective historique, **Nils Naastad** faisait référence au débat mené en 1550 concernant le traitement des indiens sur les nouveaux territoires « espagnols » d'Amérique centrale. Dans ce débat, la question centrale n'était pas de savoir si les êtres humains avaient des droits – tous convenaient qu'ils en avaient – mais si les indiens pouvaient être considérés comme des êtres humains. Les droits vous protègent – mais seulement si vous êtes humains..

Ne saignons-nous pas ?

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Dresser un panorama historique en suivant le thème de la relation judéo-chrétienne sur une large période de temps.
- Proposer des explications nécessitant de faire une synthèse entre divers facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels.

« Les papillons ne vivent pas ici »

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Renforcer la compréhension empathique afin d'utiliser pleinement le document historique.
- Réagir aux images en s'intéressant aux émotions et aux attitudes que l'artiste cherche à faire naître.

UNITÉS D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE QUESTIONS CLÉS



Vivre ensemble dans la dignité dans des sociétés multiculturelles	Autonomie individuelle et liberté d'expression
<p>Apprendre à vivre ensemble, dans un contexte de diversité culturelle croissante tout en respectant les droits de l'homme et les libertés fondamentales, est l'un des impératifs majeurs de notre temps.</p> <p>Barbara Welzel</p>	<p>Autonomie et liberté d'expression ne sont pas tout à fait la même chose. Le concept d'autonomie accepte l'existence de limites ; l'autonomie se situe un peu en-deçà de l'indépendance absolue. La liberté d'expression est un peu plus ambitieuse, en ce qu'elle suppose l'absence de toute contrainte (surtout dans la vision idéalisée et romantique de l'artiste « affranchi » qui s'est imposée dans la culture européenne à partir de la fin du XVIIIe siècle. En fait, les œuvres d'art sont invariablement soumises à de nombreuses contraintes réelles ou potentielles.</p> <p>Chris Rowe</p>
<p>Comment l'architecture peut contribuer à une stratégie de lutte contre l'exclusion et la discrimination ?</p> <p>PRIMAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les édifices religieux présentés se situent tous en Europe. Sous les images, des mots disent quelque chose des différents bâtiments. ▶ Les enfants sont invités à associer les mots aux bâtiments. ▶ En quoi l'église présentée diffère de la précédente ? Comment expliques-tu ces différences ? 	<p>La liberté de l'expression artistique – pas toujours</p> <p>DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Comprendre les raisons pour lesquelles, et sur quelles bases, les régimes totalitaires et autoritaires ont cherché à limiter la liberté d'expression dans les arts visuels.
<p>De qui les musées racontent-t-ils l'histoire ?</p> <p>ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les musées et les galeries ne sont pas des espaces neutres. Les objets qu'ils choisissent d'exposer, la manière dont ils les présentent et ce qu'ils en disent reflètent inévitablement – délibérément ou involontairement, ouvertement ou discrètement – un point de vue particulier. 	<p>Le Siècle des Lumières</p> <p>ENSEIGNANTS EN FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Etudier l'emploi de l'imagerie pour exprimer et soutenir des idéaux politiques et sociaux dans le contexte de l'Europe du XVIII^e siècle.
<p>Les représentations publiques de la diversité nationale</p> <p>PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Un melting-pot multiculturel : promenade libre et autoguidée à Liverpool.</i> Cette promenade explore l'empreinte laissée par les immigrés dans la ville, sous la forme d'édifices religieux, d'associations locales et de magasins. Il s'agit, pour les élèves, de développer une expérience similaire dans leur propre localité ou dans une localité qu'ils connaissent bien. 	<p>Une image dépeint mille mots</p> <p>PRIMAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Développer la capacité à utiliser une série de questions pour comprendre la signification historique d'images picturales.

4

L'EUROPE ET LE MONDE

THÈME



L'idée de la suprématie civilisationnelle de l'Europe n'est aujourd'hui plus acceptable pour la grande majorité des historiens d'Europe. En revanche, ce qui, au cours des 150 dernières années, est resté remarquablement stable, ce sont les horizons géographiques de l'enseignement de l'histoire : comme au XIXe siècle, le reste du monde est toujours largement ignoré dans nos cultures historiographiques actuelles. Cette remarquable continuité est attestée non seulement par l'approche relativement eurocentrique des programmes d'enseignement de l'histoire, mais aussi par la spécialisation régionale de la plupart des départements d'histoire.

...

L'espace européen n'a jamais été clos. Il a influencé le reste du monde, tout autant qu'il a été profondément marqué par les influences extérieures.

Dominic Sachsenmaier

SOUS-THÈMES



Les rencontres entre l'Europe et le monde

Beaucoup de ce qui est devenu partie intégrante de la vie européenne, comme le café, le thé, le cacao (tous souvent consommés en Europe avec du sucre), le tabac, les pommes de terre, les tomates, le maïs ou le paprika (qui est arrivé en Hongrie depuis le Nouveau monde via la Turquie), n'est pas européen à l'origine. De nombreuses choses que l'on associe à des pays non européens, comme la pampa avec ses gauchos et son bétail en Argentine, ou les vins du Chili, sont, en fait, européennes.

Peer Vries

L'épave d'Uluburun

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ La Méditerranée en tant que centre du commerce avec des liens allant bien au-delà de ses limites.
- ▶ Que nous dit le cargo de cette période ?
- ▶ Quel pouvait être l'itinéraire commercial du navire ?
- ▶ Quelle pouvait être l'importance du site où le navire a sombré ?

La constitution d'une colonie

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Histoire et honnêteté intellectuelle : apprentissage portant sur la précision, les limites de la recherche historique et le danger des généralisations.
- ▶ L'importance de la situation géographique d'une colonie.
- ▶ Les instances politiques, administratives et religieuses de la colonie.
- ▶ Les facteurs extérieurs qui influencent le développement d'une colonie.
- ▶ L'établissement de lois et de règlements dans une colonie.
- ▶ En quoi la colonisation européenne a façonné le monde tel qu'il est aujourd'hui ?

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

Comment les contextes géographiques ont façonné les espaces coloniaux

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ L'espace a joué un rôle fondamental dans les organisations sociétales. La géographie est une clé pour comprendre :
 - l'impact des humains sur la nature, l'impact de la nature sur les humains et la perception qu'ont les individus de l'environnement ;
 - pourquoi les individus fonctionnent de telle ou telle façon sur les territoires où ils vivent ;
 - l'impact de la mondialisation ;
 - elle permet à des aspects spécifiques de la géographie culturelle (langue, religion, structures économiques et gouvernementales, art, musique) de voyager aisément autour du globe.

Le partage des valeurs

L'Europe a besoin de trouver comment parvenir à concilier les valeurs universelles, exigées par la mondialisation, et les valeurs individuelles liées aux racines, dont il ne semble ni possible, ni souhaitable de les détacher. Or, si c'est depuis longtemps une préoccupation de l'Europe, tous les pays propulsés dans la mondialisation sont de plus en plus soucieux de préserver ce qui, jusqu'à présent, a fait leur particularité.

Jean-Michel Leclercq

Génération et valeurs

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Qu'est-ce que les valeurs ? Pourquoi les valeurs sont importantes ? Qu'est-ce qui modifie les valeurs ? Quelles sont les sources des valeurs ?
- ▶ Les valeurs sont-elles liées aux générations ? Y-a-t-il des clivages entre générations ? Les générations sont-elles « formatées » ?
- ▶ Les valeurs et la force duale de la cause et de l'effet. Réfléchir aux tensions entre valeurs individuelles et universelles. Réfléchir à la valeur « droits de l'homme ».

Que reste-t-il des années 1960 ?

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Pourquoi les années 1960 ont été si tumultueuses ?
- ▶ Quel est l'héritage des années 1960 dans le monde d'aujourd'hui ?
- ▶ Dans quelle mesure les années 1960 étaient-elles mondialisées ? Par quoi ont-elles été influencées ?
- ▶ Les différentes manières dont les messages peuvent être transmis.

Réflexion sur les valeurs dans les discours politiques historiques

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ En quoi les attitudes et les comportements sont façonnés par les valeurs culturelles partagées ?
- ▶ Comment reconnaître les structures économiques/du pouvoir qui sous-tendent les comportements sociaux et les institutions politiques.
- ▶ Sensibiliser : nos activités peuvent avoir des conséquences importantes, dont nous n'avons peut-être pas conscience.
- ▶ Analyser le discours politique dans son contexte historique pour : comprendre quelles valeurs il cherche à transmettre ; identifier la propagande politique par les valeurs transmises.

Le façonnement des perceptions de l'Europe

Le voyageur qui traverse l'Europe rencontrera de nombreuses différences dans presque tous les aspects de la vie quotidienne, qui sont directement en rapport avec le présent et un passé plus ou moins éloigné. Ces différences ne sont pas forcément ataviques ; elles résultent plutôt de différentes réponses à différents enjeux liés à l'environnement économique, social ou culturel. L'Europe des deux derniers siècles est donc le fruit d'un modèle de développement présentant de nombreuses similarités, et de nombreuses réponses institutionnelles et culturelles différentes. Ces deux axes expliquent probablement pourquoi il existe des tensions, qui ne sont pas à résoudre, mais à gérer indéfiniment.

Pedro Lains

Eviter les stéréotypes : une perspective africaine

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Les histoires sont un bon moyen de sensibiliser aux stéréotypes et aux préjugés.
- ▶ Les histoires sont un moyen de déconstruire les représentations, les conceptions et les interprétations coloniales erronées (des colonisateurs et des colonisés).
- ▶ Les histoires sont un moyen de comprendre les nombreux éléments qui constituent une identité nationale.
- ▶ Comprendre les dangers d'une histoire/perspective unique.
- ▶ Le rôle de l'éducation à l'histoire pour favoriser un cadre mental dans lequel la réflexion critique est prédominante.

Lignes de démarcation et frontières

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Le passeport en tant que manifestation de la frontière ; en tant qu'instrument de la liberté de circulation ; en tant que symbole de souveraineté.
- ▶ Le rôle des visas dans le renforcement de la souveraineté. Qui a besoin d'un visa pour entrer dans l'UE ? La forteresse Europe ; les problèmes de l'immigration et de la traite des êtres humains.

Apprendre des autres et enseigner aux autres en voyageant

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Etudier les visions européennes du monde.
- ▶ Identifier les perceptions européennes – et les perceptions erronées – du monde non occidental.
- ▶ Comprendre comment fonctionne un système de croyances.

Première session des groupes de travail sur la manière d'intégrer les résultats du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* dans l'enseignement scolaire et dans la formation initiale et continue

Extrait du rapport général préparé par Penelope Harnett, professeur, Département Education de l'Université de l'Ouest de l'Angleterre, Bristol, Royaume-Uni

Quatre groupes de travail ont opéré en parallèle, sous la présidence respectivement de M. Luigi Cajani, Département d'Histoire Moderne et Contemporaine, Università La Sapienza Roma (Italie), Dr. Cagri Erhan, professeur, Faculté de Sciences Politiques, Université d'Ankara (Turquie), Dr. Elisabeth Lønnå, consultante en éducation (Norvège) et M^{me} Andreja Rihter, Directrice du Forum des Cultures Slaves (Slovénie).

Les rapporteurs des groupes étaient: Dr. Carol Capita, Université de Bucarest, Faculté d'Histoire (Roumanie), M^{me} Cristina Del Moral, consultante en éducation (Espagne), M^{me} Súsanna Margrét Gestsdóttir, Université d'Islande, Faculté d'Education (Islande) et M^{me} Mare Oja, Université de Tallinn, Institut d'Histoire (Estonie).

Les groupes ont salué le travail difficile, du fait de l'étendue et de la complexité des sources utilisées, accompli par l'équipe de rédaction pour la réalisation d'un livre électronique à partir d'un large éventail de données. Ils ont par ailleurs noté les nombreuses qualités de l'ouvrage, parmi lesquelles l'intérêt privilégié porté à la multiperspectivité, le grand nombre de données visuelles, sa dimension comparative, l'adaptabilité de son contenu et sa flexibilité en termes de modalités d'utilisation, notamment son caractère non limitatif. Il a également été observé que l'absence de restriction de la reproduction était un autre aspect important.



Pour ce qui concerne l'enseignement universitaire, il a été considéré que le livre contenait de nombreuses aides intéressantes, mais qu'une bibliographie supplémentaire pourrait être nécessaire.

Tous les groupes ont souligné la nécessité d'une stratégie claire de « marketing » et d'« identification par une marque ». La publicité devra souligner que le livre électronique propose une nouvelle approche. D'ailleurs, peut-être le terme de « navigateur » devrait-il être préféré à celui de « livre électronique », afin de présenter plus clairement les matériels et leur finalité.

Plusieurs groupes ont posé des questions sur le budget de la publicité et de la diffusion.

De nombreuses propositions pratiques ont été formulées concernant la conception d'une stratégie marketing portant sur la diffusion et la publicité à différents niveaux. Le public visé pour la diffusion inclut notamment les ministères de l'Éducation, les ministères de la Culture chargés de coordonner les activités des musées, des archives et autres organismes culturels, les ambassadeurs auprès du Conseil de l'Europe, les institutions éducatives régionales, les formateurs des enseignants (formation initiale et continue), les enseignants, les personnels des musées et des archives et les jeunes. Un groupe a suggéré de commencer par les formateurs des enseignants, qui constituent un public identifiable et pourraient non seulement jouer un rôle important dans la diffusion d'informations sur le livre, mais aussi mettre en commun leurs problèmes et proposer des exemples de bonnes pratiques. Il a aussi été observé que l'histoire connaissait peut-être un recul dans certains pays et que le livre pourrait éventuellement être utilisé pour justifier l'importance de cette discipline d'enseignement.

Idées pratiques pour les futures actions de publicité et de diffusion :

- ▶ Veiller à ce que les supports de promotion du Conseil de l'Europe, tels que les brochures et les affiches, soient disponibles par voie électronique. Il serait utile, pour les organisateurs de conférences dans les différents pays, que le livre électronique soit disponible sur clé USB.
- ▶ Utiliser la page d'accueil du Conseil de l'Europe.
- ▶ Rédiger des communiqués de presse du Conseil de l'Europe pour soutenir les associations nationales de professeurs d'histoire en vue d'assurer la promotion du livre dans différentes langues.

- ▶ Organiser des conférences régionales telles que celles qui se sont tenues en Slovaquie et en Estonie.
- ▶ Préparer un texte pour une fiche Wikipédia.
- ▶ Mettre en commun des exemples de bonnes pratiques, de tâches et de gestion du temps avec les enseignants.
- ▶ Préparer un index chronologique pour aider les utilisateurs.
- ▶ Une brève présentation (2 minutes) pourrait être proposée sur YouTube.
- ▶ Des contacts pourraient être pris avec les journalistes des différents pays européens spécialistes des questions d'éducation, afin qu'ils rendent compte du projet.
- ▶ Utiliser au mieux les réseaux sociaux pour relayer des messages au sujet des nouveaux matériels.
- ▶ Avoir recours aux enfants, qui utilisent fréquemment internet et ont en outre souvent une très bonne maîtrise de la langue anglaise.

Des groupes ont suggéré d'utiliser les réseaux existants, parmi lesquels :

- ▶ Les associations d'enseignants d'histoire. Des informations sur le livre pourraient être proposées sur leurs sites internet. Les associations d'enseignants pourraient promouvoir le livre lors de leurs conférences annuelles et de leurs formations.
- ▶ D'autres réseaux liés à l'histoire et à l'enseignement, comme Euroclio (le livre électronique pourrait être le thème d'un atelier lors des conférences), le Cadre international d'Oxford, le réseau des écoles internationales (BI).
- ▶ Le réseau de jumelages électroniques qui propose sur sa plate-forme une coopération entre les classes.
- ▶ Le programme Pestalozzi de formation des enseignants. (par exemple les prochaines conférences régionales qui se tiendront en Estonie et en Slovaquie).

- ▶ Le portail récent de l'UE Opening up Education. www.openuped.eu
- ▶ Le site internet d'Europeana. Les enseignants peuvent préparer des matériels pédagogiques en exploitant/adaptant les ressources du livre électronique et les déposer sur le site d'Europeana. www.europeana.eu
- ▶ Le Conseil international des musées (ICOM) – la communauté mondiale des musées.

Tous les groupes ont réfléchi à la langue du livre électronique et diverses propositions ont été formulées pour rendre l'ouvrage plus accessible et surmonter les éventuels obstacles linguistiques.

Ces propositions sont notamment les suivantes :

- ▶ Limiter la traduction à certaines parties du livre.
- ▶ Rechercher une aide pour la traduction auprès d'institutions comme le Körber Stiftung, la fondation Jean Monnet et la Compagnia di San Paolo (Turin), des ONG et d'autres organismes de parrainage qui pourraient utiliser les matériels lors d'activités de formation.
- ▶ Envisager la possibilité d'utiliser diverses stratégies de traduction selon les pays (par exemple pour l'Estonie ; l'Allemagne et l'Autriche essaieront probablement de trouver un financement commun pour la traduction en allemand).
- ▶ Demander l'aide du Conseil de l'Europe pour trouver des traducteurs qui réunissent à la fois les connaissances théoriques nécessaires et la maîtrise des aspects techniques liés à la traduction d'un livre électronique.
- ▶ Tirer des enseignements de la publication du nouvel ouvrage d'Euroclio sur l'histoire de l'ex-Yougoslavie, paru dans huit langues avec l'aide d'auteurs locaux.
- ▶ Etudier les possibilités de coopération interdisciplinaire entre les enseignants d'anglais et d'histoire. Le livre électronique pourrait être utilisé dans les établissements d'enseignement secondaire bilingue de nombreux pays. Les matériels pourraient aussi être utilisés dans l'enseignement intégré des langues étrangères (CLIL).
- ▶ Créer un fonds spécial pour la traduction en concertation avec les ministères de l'Education.

Les groupes ont formulé les propositions suivantes :

- ▶ Des études de cas concrets pourraient être utilisées pour montrer aux enseignants comment certains aspects de leurs curriculums nationaux d'histoire pourraient être supprimés et remplacés par des matériels issus du livre électronique.
- ▶ Des programmes d'aide et de conseil au niveau national pourraient aussi faciliter l'adoption du livre. Les réseaux de formateurs d'enseignants pourraient jouer un rôle utile à cet égard.
- ▶ La participation pourrait être encouragée en décernant des récompenses et des distinctions aux écoles (par exemple les « ambassadeurs des histoires partagées »).
- ▶ Les enseignants et les apprenants travaillant sur les mêmes activités dans différents pays européens devraient avoir la possibilité d'échanger des vues et des exemples de leurs travaux.

Des groupes ont prôné une évaluation en continu du projet au cours de la diffusion. Le livre est conçu de manière à ce que chaque « accès » sur le site soit enregistré, ce qui permettra de disposer de données quantitatives sur l'intérêt qu'il suscite. Des données plus qualitatives sur l'utilisation concrète des matériels pourraient être obtenues par le biais d'un forum public permettant de déposer des commentaires.

Un questionnaire/enquête en ligne destiné aux enseignants a été suggéré, afin de recueillir leurs commentaires. Cette activité sera aussi importante à la fin de la diffusion (2015- 2016).

L'évaluation de la stratégie de diffusion est aussi importante du fait de ses implications pratiques pour le prochain projet.

Une autre forme de suivi de la diffusion pourrait consister, pour le Conseil de l'Europe, à recueillir des informations auprès des participants de la conférence de Vienne sur les mesures concrètes prises pour la diffusion du livre. Ces informations pourraient être mises en commun, par exemple tous les mois, à la fois en tant que rappel et comme source d'inspiration.

Exposé introductif sur un nouveau projet intergouvernemental du Conseil de l'Europe *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : développer des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*

par M^{me} Tatiana Minkina-Milko

Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe

Objectifs stratégiques du Conseil de l'Europe

Le projet intergouvernemental proposé répondra aux priorités générales du programme éducatif 2014-2015 du Conseil de l'Europe, définies comme suit :

- ▶ **Démocratie** : gouvernance démocratique et innovation, avec, pour axes principaux, la promotion des compétences démocratiques et le renforcement de la culture démocratique.
- ▶ **Diversité** : la construction de capacités pour dialoguer et gérer la diversité culturelle.
- ▶ **Participation** : centrage sur le renforcement de la participation aux sociétés démocratiques.

Les objectifs et le contenu du nouveau projet s'inscriront dans l'approche adoptée par le Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, telle que reflétée dans un certain nombre de documents clés, notamment :

- ▶ la Recommandation CM Rec(2001)15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle ;
- ▶ le Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008) ;
- ▶ la Recommandation 1880 (2009) de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe sur « L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit » ;
- ▶ la Recommandation CM/Rec(2011)6 relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire.

Le projet se fondera également sur la *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Conseil de l'Europe en vue d'assurer une éducation de qualité*, et notamment sur :

- ▶ la promotion de la démocratie, du respect des droits de l'homme et de la justice sociale dans un processus éducatif qui prend en considération les besoins sociaux et éducatifs de chacun ;
- ▶ l'apport, aux élèves et aux étudiants, des compétences, de la confiance en soi et de l'esprit critique nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et améliorent leur employabilité ;
- ▶ la transmission des valeurs culturelles universelles et locales aux élèves et aux étudiants, tout en leur donnant les moyens de prendre également leurs propres décisions ;
- ▶ la certification des résultats du processus d'apprentissage formel ou non formel d'une manière transparente, fondée sur une évaluation équitable permettant la reconnaissance des connaissances et compétences acquises à des fins d'études ultérieures, d'emploi ou d'autres buts ;
- ▶ le recours à des enseignants qualifiés, déterminés à suivre une formation professionnelle continue (CPD).

La question de la qualité dans l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle sera au cœur du nouveau projet.

En outre, il sera tenu compte des conclusions tirées des programmes intergouvernementaux précédents du Conseil de l'Europe. Ainsi, l'on s'efforcera de s'appuyer notamment sur le projet intergouvernemental en cours, intitulé *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, qui souligne l'importance de s'engager à sensibiliser à notre patrimoine historique européen commun, ainsi que le rôle de l'enseignement de l'histoire, qui contribue à la prévention des conflits et soutient les processus de réconciliation. Ces idées sous-tendent la Convention Culturelle Européenne, adoptée il y a soixante ans, qui dispose que la route vers la paix passe par l'éducation et la culture et accorde un rôle spécial à l'enseignement de l'histoire et des langues dans ce processus délicat. Le message véhiculé par la Convention prend d'autant plus d'importance dans le contexte actuel, le XXI^e siècle étant marqué par une diversité croissante.

Défis actuels dans l'enseignement de l'histoire en Europe

Dans le monde actuel, globalisé et en constante évolution, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire sont des tâches complexes, mais importantes, car l'ignorance du passé expose au risque de la manipulation. La connaissance de l'histoire aide les individus à rester ouverts d'esprit, à se forger leurs propres opinions, à remplir les devoirs liés à la citoyenneté démocratique, mais aussi à profiter des avantages de cette dernière. Pour ce faire, il leur faut comprendre comment les autres perçoivent le monde et respecter la diversité culturelle qui caractérise les sociétés contemporaines.

Pour relever ce défi, il est nécessaire de concevoir de nouvelles méthodes et approches de l'enseignement, qui soient à même de répondre aux exigences de sociétés multiculturelles. Il faut également prendre des initiatives dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants afin de leur permettre d'acquérir des compétences en communication interculturelle, ce qui demande la mise en place de partenariats entre tous les acteurs de l'enseignement de l'histoire.

Le nouveau projet s'appuiera sur les résultats de l'analyse effectuée dans le cadre de l'étude comparative au niveau européen sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté conduite par l'Université de Vienne, en coopération avec la Commission européenne et le Conseil de l'Europe (2010-2012). Les données analysées ont été soumises par des enseignants d'histoire et d'éducation civique exerçant dans 33 pays différents et représentant 40 établissements d'éducation européens. Les premiers résultats de ces travaux ont été examinés lors de la séance plénière du CDPPE tenue le 20 février 2013.

Ils ont révélé que :

- ▶ Plus de 50% des enseignants du secondaire en Europe prendront leur retraite au cours des 10-12 prochaines années. Ceci représente à la fois un risque et une opportunité. Quelles valeurs et idées les enseignants qui les remplaceront transmettront-ils aux apprenants ? Quel type d'enseignement de l'histoire doit-on viser à mettre en place ? Que peut-on faire au niveau de la formation des enseignants pour donner à la nouvelle génération d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté suffisamment d'assurance pour organiser et dispenser leurs cours selon des perspectives multiples ? Ces considérations soulèvent d'importantes questions pour la formation des enseignants (voir Figure 1).
- ▶ Dans le contexte éducatif du XXI^e siècle, une matière comme l'histoire est appelée à jouer un rôle significatif dans la construction de l'identité socio-politique des futurs citoyens européens. C'est pourquoi les enseignants d'histoire devraient aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires à la citoyenneté démocratique, au dialogue interculturel, à la compréhension mutuelle, à la cohésion sociale et à la tolérance. La qualité de l'éducation et de la formation des enseignants d'histoire et d'autres matières est donc fondamentale.

L'étude a également mis en lumière un certain nombre de questions clés et **d'insuffisances** dans la formation des enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est dispensée actuellement en Europe.

Ainsi :

- ▶ L'adoption d'approches diversifiées, interdisciplinaires et fondées sur des perspectives multiples et interculturelles reste confidentielle dans la formation des enseignants.
- ▶ Les curriculums de formation des enseignants mettent peu l'accent sur l'acquisition, par les jeunes, du sens des responsabilités et de l'esprit d'équipe.
- ▶ Dans les curriculums d'histoire, on observe une pluralité croissante de récits historiques ; l'accent est moins mis sur les perspectives nationales et l'histoire politique, au profit des dimensions européennes et mondiales. Toutefois, bien que les approches de l'histoire par thèmes et par problèmes prennent de l'ampleur, un certain nombre de dimensions ne sont toujours pas suffisamment reflétées, notamment celles qui ont trait aux aspects (et aux récits) de genre et interculturels, multiculturels et mondiaux de l'histoire. (voir Figures 2 à 5).

- ▶ Le domaine de la compréhension des conflits et de leur résolution en tant que composantes de l'histoire et de la gestion des conflits n'est pas suffisamment traité. Il conviendrait d'accorder davantage d'importance au dialogue et à l'écoute active car ils permettent de mieux comprendre la position de « l'Autre » dans l'histoire et traiter les conflits.

Figure 1 : Approches de l'enseignement de l'histoire fondées sur la multiplicité des perspectives

Importance des approches fondées sur la multiplicité des perspectives dans les cours d'histoire Curriculum « Histoire », aperçu (E+F1.5)



Approches de l'histoire fondées sur la multiplicité des perspectives
 8: Extrêmement importantes (présentes dans plus de 75% des cours)
 4: Très importantes (présentes dans plus de 50% des cours)
 16: Importantes (présentes dans 30 à 50% des cours)
 2: Pas importantes (présentes dans 10 à 30% des cours)
 12: A peine présentes (dans moins de 10% des cours)
 0: Pas présentes du tout

Figure 2 : Importance de la dimension du genre en histoire

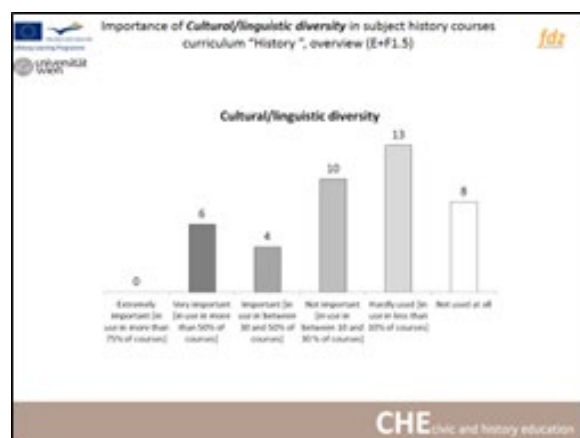
Importance de la dimension du genre dans les cours d'histoire Curriculum « Histoire », aperçu (E+F 1.5)



La dimension du genre en histoire
 0: Extrêmement importante (présente dans plus de 75% des cours)
 0: Très importante (présente dans plus de 50% des cours)
 6: Importante (présente dans 30 à 50% des cours)
 14: Pas importante (présente dans 10 à 30% des cours)
 17: A peine présente (dans moins de 10% des cours)
 5: Pas présente du tout

Figure 3 : Diversité culturelle/linguistique

Importance de la diversité culturelle/linguistique dans les cours d'histoire Curriculum « Histoire », aperçu (E+F 1.5)



Diversité culturelle/linguistique
 0: Extrêmement importante (présente dans plus de 75% des cours)
 6: Très importante (présente dans plus de 50% des cours)
 4: Importante (présente dans 30 à 50% des cours)
 10: Pas importante (présente dans 10 à 30% des cours)
 13: A peine présente (dans moins de 10% des cours)
 8: Pas présente du tout

Figure 4 : La dimension multiculturelle en histoire

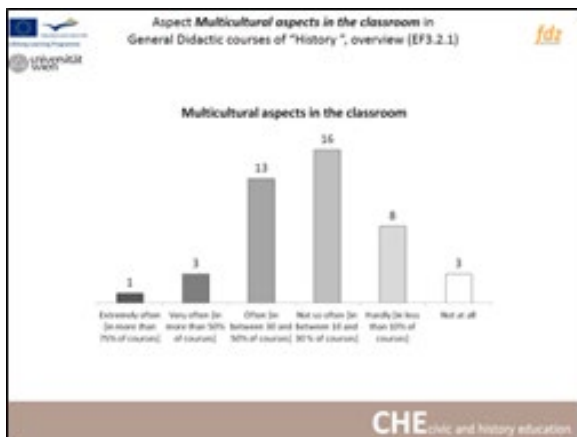
Importance de la dimension multiculturelle dans les cours d'histoire Curriculum « Histoire », aperçu (E 1.5)



Dimension multiculturelle en histoire
 0: Extrêmement importante (présente dans plus de 75% des cours)
 2: Très importante (présente dans plus de 50% des cours)
 11: Importante (présente dans 30 à 50% des cours)
 5: Pas importante (présente dans 10 à 30% des cours)
 6: A peine présente (dans moins de 10% des cours)
 4: Pas présente du tout

Figure 5 : Aspects multiculturels dans les cours

Aspects multiculturels dans les cours de didactique générale du curriculum d'« histoire », aperçu (EF3.2.1)



Aspects multiculturels dans les cours

- 1 : Extrêmement fréquents (présents dans plus de 75% des cours)
- 3 : Très fréquents (présents dans plus de 50% des cours)
- 13 : Fréquents (présents dans 30 à 50% des cours)
- 16 : Peu fréquents (présents dans 10 à 30% des cours)
- 8 : Rarement présents (dans moins de 10% des cours)
- 3 : Pas présents du tout

Le projet aura pour objectifs :

- ▶ de mettre au point les paramètres d'une formation de qualité pour les enseignants d'histoire en Europe au XXI^e siècle ;
- ▶ de soutenir l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants en mettant tout particulièrement l'accent sur l'acquisition de compétences et d'attitudes démocratiques telles que la réflexion critique, l'ouverture d'esprit, la capacité à tirer des conclusions en toute indépendance et la tolérance ;
- ▶ de s'attaquer aux défis rencontrés dans la formation des enseignants d'histoire au XXI^e siècle en raison de l'augmentation de la diversité et de la mobilité au sein de la société, de l'expansion de la sphère de l'information et de l'accélération de tous les processus ; et de répondre aux besoins pratiques rencontrés dans la formation d'une nouvelle génération d'enseignants d'histoire.

Ces objectifs seront poursuivis à travers les thèmes proposés décrits ci-après :

Les caractéristiques de l'« éducation de qualité » en histoire

Les questions abordées dans le cadre de ce thème porteront à la fois sur le contenu et la pédagogie. Parmi les sujets envisagés figurent :

- ▶ le rôle de l'enseignant d'histoire au XXI^e siècle ;
- ▶ une analyse des principaux paramètres de l'« éducation de qualité » en histoire ;
- ▶ les compétences fondamentales que devraient posséder les enseignants pour dispenser un enseignement de qualité en histoire ;
- ▶ une formation des enseignants axée sur les compétences pour préparer une nouvelle génération d'enseignants à exercer dans les environnements actuels, marqués par la diversité ;
- ▶ une nouvelle conception de la pédagogie pour l'ère numérique : le rôle des nouvelles technologies dans la formation d'une nouvelle génération d'enseignants.

La formation des enseignants d'histoire et l'acquisition de compétences démocratiques

Ce thème visera à déterminer la manière dont l'enseignement de l'histoire peut contribuer à mieux comprendre et soutenir des sujets tels que :

- ▶ les valeurs pour la vie en démocratie ;
- ▶ l'identification de compétences démocratiques pour les sociétés multiculturelles du XXI^e siècle ;
- ▶ la promotion de la volonté d'une nouvelle génération d'enseignants de participer aux processus démocratiques ;
- ▶ la gestion de la pression exercée par les pairs, la famille et les médias ;
- ▶ le renforcement de la capacité des jeunes à résister à tout type de manipulation.

Enseignement de l'histoire et renforcement de la cohésion sociale

L'idée d'une « société diverse, multiculturelle et inclusive » pose des défis considérables, tant sur le plan théorique que pratique.

- ▶ Les sujets proposés sont les suivants :
- ▶ la gestion de la diversité socioculturelle ;
- ▶ les questions de genre en histoire ;
- ▶ histoire et mémoire ;
- ▶ l'éradication des stéréotypes ;
- ▶ la lutte contre le racisme, la xénophobie et tous les types de nationalismes ;
- ▶ la dimension des droits de l'homme dans les sociétés multiculturelles.

Le nouveau projet intergouvernemental s'inscrit dans un programme plus large sur l'enseignement de l'histoire, qui prévoira des activités bilatérales et régionales axées sur la manière dont l'enseignement de l'histoire peut contribuer à consolider les processus de réconciliation et de prévention de la violence. Le Conseil de l'Europe a toujours accordé une attention particulière à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit. L'Organisation œuvre constamment en faveur d'une conception commune de l'histoire, en développant la capacité à voir les choses depuis plusieurs points de vue (« multiplicité des perspectives ») et en reconnaissant que les désaccords font partie intégrante des processus de compréhension du passé. Elle estime que la réconciliation par l'éducation, et notamment par l'éducation à l'histoire, est fondamentale pour la vision d'un avenir commun.

Groupes cibles et bénéficiaires finaux

Le projet a pour **groupes cibles** tous les acteurs de la formation des enseignants, et notamment : des concepteurs de politiques et les décideurs, des formateurs d'enseignants intervenant aux niveaux de la formation initiale et de la formation professionnelle continue, des auteurs de matériels pédagogiques, des concepteurs de curriculums pour la formation des enseignants, des enseignants d'histoire en activité, des futurs enseignants d'histoire et des ONG réunissant des professeurs d'histoire.

Les **bénéficiaires finaux** de ce projet seront les jeunes, les étudiants inscrits dans des instituts pédagogiques et leurs futurs élèves qui, si le projet est mené à bien, profiteront de sociétés diverses plus inclusives et plus tolérantes.

Résultats et produit attendus

- ▶ Sensibiliser aux normes européennes lors de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans le contexte d'une diversité croissante, afin de combattre le racisme, la xénophobie et tous les types de nationalismes.
- ▶ Identifier des mesures politiques à court et à long terme afin d'améliorer la qualité des systèmes de formation des enseignants au XXI^e siècle.

- ▶ Concevoir des mesures stratégiques à prendre au niveau politique concernant les sous-thèmes traités dans les trois composantes du projet.
- ▶ Adresser des recommandations aux Etats membres sur la mise au point d'une formation des enseignants efficace qui vise à renforcer les compétences devant permettre à la jeune génération d'enseignants de fournir un travail de qualité et de participer aux processus démocratiques.

Structure proposée pour le projet

La phase initiale du projet, qui s'inscrit dans le thème plus général de la « compétence démocratique », durera deux ans et sera suivie d'une autre étape (d'une durée maximale de quatre ans). La majeure partie des travaux devrait être effectuée par un groupe d'experts principal, complété, le cas échéant et sous réserve de disponibilités budgétaires, par des spécialistes d'autres domaines de l'histoire/enseignement de l'histoire ou d'autres disciplines (sociologie, psychologie et économie, par exemple).

Comme lors de projets précédents, des séminaires/conférences annuel(le)s seront organisé(e)s pour pouvoir tirer parti d'une expérience et d'une expertise aussi diverses que possible. Parmi les acteurs invités à participer à ces événements figureront des représentants de groupes de futurs enseignants afin de s'assurer que les jeunes aient voix au chapitre – en partant du principe selon lequel c'est en étant encouragés à agir que les jeunes deviennent des citoyens actifs.

Le traitement des thèmes/sujets choisis dans le cadre du projet permettra de concevoir des matériels de soutien fondés sur des périodes pertinentes de l'histoire et de présenter des exemples de bonnes pratiques relatives à l'enseignement et l'apprentissage de cette matière. Ces matériels devraient être conçus par le groupe d'experts principal, qui y intégrera les contributions des invités aux séminaires/conférences.

Une Conférence de lancement sera organisée en 2015.

Deuxième session des groupes de travail consacrée au nouveau projet intergouvernemental du Conseil de l'Europe *Un enseignement de l'histoire de qualité en Europe : développer des compétences pour une nouvelle génération d'enseignants*

Extrait du rapport général préparé par Penelope Harnett, professeur, Département Education de l'Université de l'Ouest de l'Angleterre, Bristol, Royaume-Uni

Q quatre groupes de travail parallèles ont été présidés par M. Luigi Cajani, Département d'Histoire Moderne et Contemporaine, Université La Sapienza Rome (Italie) ; Dr Cagri Erhan, Professeur, Faculté des Sciences Politiques, Université d'Ankara (Turquie) ; Dr Elisabeth Lønnå, Consultante en Education (Norvège) ; M^{me} Andreja Rihter, Directrice, Forum des Cultures Slaves (Slovénie).

Les rapporteurs des groupes étaient : M. Huub Oattes, Formateur d'Enseignants à l'Hogeschool van Amsterdam, Université des Sciences Appliquées, Institut Pédagogique (Pays-Bas) ; Professeur Dr. Susanne Popp, Présidente du Département de Didactique de l'Histoire, Présidente de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire, Université d'Augsbourg (Allemagne) ; Dr Dean Smart, Euroclio (Association Européenne des Enseignants d'Histoire), Université de l'Ouest de l'Angleterre, Institut Pédagogique (Royaume-Uni) ; M^{me} Yosanne Vella, Université de Malte, Faculté de Pédagogie (Malte).

Les discussions au sein des groupes ont porté sur toute une série de questions.

Caractéristiques d'une histoire de qualité

Les groupes ont examiné leurs propres définitions de ce que constitue un enseignement de l'histoire de qualité et sa contribution au développement des valeurs démocratiques et de cultures de la coopération et du respect. L'étude de l'histoire devrait permettre de comprendre les raisons des événements et des actions (facteurs déterminants) et les faits qui y sont liés, mais aussi leurs conséquences et leur portée. Elle vise également à réduire les différences entre les générations, les milieux sociaux et culturels, les expériences et les perspectives politiques (et autres).

De l'avis général, une histoire de qualité suppose la maîtrise du sujet en tant que discipline et de la pédagogie de l'histoire. Les enseignants d'histoire doivent être formés à la discipline, connaître la matière et également les dernières méthodes d'enseignement du sujet. Cela étant, l'obtention d'un certificat d'aptitudes pédagogiques ne suffit pas, la participation à des stages de formation continue permettant aux enseignants d'histoire de prendre connaissance des dernières méthodes pédagogiques est aussi nécessaire. Un enseignement de l'histoire de qualité est impossible sans flexibilité et capacité d'adaptation à un environnement changeant.

Pour être de qualité, l'enseignement de l'histoire doit se fonder sur des pratiques pédagogiques à même de favoriser les compétences démocratiques de base (par exemple, libre expression, controverses, débats, gestion de projets) et d'inciter aussi les jeunes à analyser les différentes sources d'information de manière critique. Il est important de pouvoir développer toute une série de perspectives historiques et d'appréhender un même sujet sous l'angle local, régional, national, européen et mondial pour développer les capacités de compréhension des élèves des multiples volets des phénomènes historiques et leur aptitude au dialogue interculturel. Un groupe a insisté sur l'utilité d'un enseignement multilingue de l'histoire dans des classes multiculturelles et un autre groupe a estimé qu'il faudrait aussi être sensible aux différents héritages et cultures dont les jeunes sont porteurs dans les cours d'histoire.

L'histoire populaire est aussi un élément important, car elle fait partie de la vie quotidienne des jeunes qui doivent remettre en question les stéréotypes, les préjugés et la propagande parfois inhérents aux phénomènes de l'histoire populaire.

Statut de l'histoire et formation à l'histoire

L'histoire en tant que matière doit avoir un statut et il est regrettable que les évaluations internationales du type PISA, TIMSS et PIRLS ne visent que les mathématiques, les sciences et le langage et ignorent complètement les lettres. La qualité de l'enseignement de l'histoire s'en ressent directement, car les pouvoirs publics ne s'intéressent qu'à l'amélioration de leur classement dans les matières qui « importent ». La recherche sur l'enseignement de l'histoire n'attire guère de fonds et peu d'importance est accordée au sujet proprement dit. Il conviendrait de trouver un moyen de régler ce problème dans le cadre du nouveau projet.

En outre, dans certains pays se pose un problème beaucoup plus grave, celui des enseignants non formés à l'enseignement de l'histoire. Il ne s'agit plus alors de dispenser une formation « de qualité » mais d'en dispenser une tout court. Les enseignants non spécialisés n'ont pas les capacités nécessaires pour faire un cours d'histoire allant au-delà du récit. Les problèmes sont encore plus graves lorsque les Etats n'approuvent qu'un seul manuel d'histoire fondé sur une interprétation du passé en rien conforme aux valeurs démocratiques.

Résultats d'un enseignement de l'histoire de qualité

S'il est de qualité, l'enseignement de l'histoire développe le sens critique des apprenants qui comprennent l'histoire et évitent d'en faire une utilisation abusive. L'histoire sera ainsi capable de s'éloigner des mythes et des stéréotypes que l'on retrouve souvent dans la conscience historique des nations pour privilégier une étude universitaire fondée sur les diverses interprétations obtenues après analyse des preuves historiques. Pour y parvenir, il faut que les enseignants et les apprenants exercent leur réflexion.

Les activités d'apprentissage et les acquis centrés sur les enfants et les jeunes devraient développer la conscience critique et doter les apprenants des aptitudes leur permettant de résoudre des problèmes dans la classe et dans la société. L'apprentissage de l'histoire comprend aussi le développement de la conscience de soi et de la conscience sociale, de la prise en charge personnelle et de la prise de décisions parallèlement à une profonde conscience historique.

Les groupes ont parlé de l'importance d'acquérir les valeurs qui feront des jeunes des citoyens du monde. Tenir compte de ce que les jeunes jugent important est aussi précieux pour l'élaboration des programmes, par exemple les questions d'environnement et de développement durable partout dans le monde.

Apprentissage informel

Dans le monde d'aujourd'hui, l'enseignement de l'histoire de qualité s'est écarté de la définition étroite qui ne renvoie qu'à la salle de classe. Les enseignants doivent reconnaître l'intérêt des contextes formels et informels et des possibilités d'apprentissage accessible à tous, d'enseignement à domicile et de formation des adultes. Il a été question des avantages d'associer les parents et de les aider à acquérir les compétences et les aptitudes nécessaires aux fins d'un apprentissage tout au long de la vie.

Compétences des enseignants

Une discussion a porté sur le sens des compétences et sur la question de savoir si le contenu précède ou suit l'acquisition de compétences. Certaines définitions des compétences incluent les « habitudes mentales » ou les « résultats attendus » ainsi que les « cadres de responsabilité » et les « normes nationales ». Dans le cadre du projet de recherche de la CHE un sous-groupe de travail a présenté certaines études de cas sur les compétences et a étudié cette question.

Les valeurs fondamentales qui sous-tendent les compétences des enseignants d'histoire consistent à mettre les apprenants en mesure de réfléchir de manière indépendante et de prendre en main leur propre apprentissage. De plus, des capacités de réflexion propres à l'apprentissage de l'histoire ont été relevées dont : le développement d'une compréhension conceptuelle du temps et de ses composantes comme les séquences et la chronologie ; la compréhension des quatre grands éléments de l'histoire, c'est-à-dire la cause, la conséquence, le changement et la continuité ; la compréhension de l'importance historique ; l'empathie historique, etc. Les élèves doivent avoir la possibilité de mettre ces capacités en pratique quel que soit le sujet étudié. Il n'est pas toujours facile de transmettre ces capacités et ces concepts historiques qui sont fondamentaux pour un apprentissage de l'histoire de qualité. Le nouveau projet offre une occasion très importante de trouver des exemples pédagogiques pour que les enseignants sachent comment transmettre au mieux ces capacités et ces notions.

Langue

Une idée sujette à controverse a été émise sans être acceptée par tous les membres d'un groupe : l'enseignement de l'histoire ne peut être de qualité que si les enseignants connaissent l'anglais. L'enseignement dans les langues nationales favorise grandement la qualité de l'enseignement de l'histoire. Il est aussi vrai que l'anglais est aujourd'hui largement utilisé et que des recherches approfondies sur l'internet exigent une compréhension de cette langue ; plus particulièrement, des projets illustrant l'excellence de l'enseignement de l'histoire comme « Shared Histories » et « Historiana » sont en anglais. Les enseignants d'histoire qui ne comprennent pas l'anglais seront donc défavorisés et n'auront guère recours à ces projets dans leur classe s'ils ne sont pas traduits dans leur langue maternelle.

Gestion et organisation des projets

L'importance de la mise au point d'un plan de travail gérable favorisant l'autonomie de toutes les personnes concernées (formateurs d'enseignants, enseignants, parents et jeunes) a été examinée. Diverses suggestions ont porté sur les modalités de gestion et d'organisation du projet :

Etablissement de contacts avec des ONG et d'autres groupes d'experts au début du projet afin d'examiner le sujet de la qualité de l'enseignement de l'histoire.

Ces contacts devraient aussi faire apparaître l'aspect interdisciplinaire du projet.

- ▶ Réflexion sur les résultats des travaux de recherche empirique actuels sur les jeunes, leur vie quotidienne, leurs préférences politiques et autres, leurs attentes et leurs orientations.
- ▶ Examen des résultats de l'évaluation empirique des grands domaines de l'enseignement de l'histoire (par exemple, « l'enseignement de l'Holocauste »).
- ▶ Présentation générale des approches internationales actuelles de l'éducation démocratique dans les cours d'histoire.
- ▶ Aperçu des services en ligne renvoyant au thème de l'enseignement de l'histoire de qualité, y compris des initiatives constructives mises au point par les musées et par les projets sur le patrimoine.

Groupes cibles du projet

Au-delà de la formation des enseignants d'histoire (formation initiale et continue), il conviendrait d'être attentif :

- ▶ Aux étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'histoire et aux enseignants d'histoire d'origine immigrée.
- ▶ Aux étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'histoire et aux enseignants d'histoire qui n'ont pas étudié l'histoire pendant leur formation initiale.
- ▶ Aux étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'histoire et aux enseignants d'histoire qui n'ont pas étudié la pédagogie pendant leur formation initiale.
- ▶ Aux professionnels associés à la médiation de l'histoire en dehors de l'école (par exemple, histoire publique, formation des adultes, journalistes, spécialistes des médias).

Résultats du projet

Différents groupes ont proposé divers résultats :

- ▶ Déclarations claires sur ce que constituent des normes de qualité pour l'enseignement de l'histoire pouvant être transmises dans le cadre de la formation, mais aussi dans la sphère publique (en dehors de l'école ; par exemple, spécialistes des médias).
- ▶ Etablissement des qualifications nécessaires aux fins d'une nouvelle génération d'enseignants au XXI^e siècle qui tienne compte de la dimension mondiale et de la diversité croissante dans les classes européennes.
- ▶ Définition d'une terminologie et de notions communes dans le domaine de l'enseignement de l'histoire.
- ▶ Critères généraux d'évaluation des enseignants d'histoire.
- ▶ Séminaires de formation et ateliers conjoints avec des enseignants d'histoire de différents pays.
- ▶ Dossiers pédagogiques disponibles en ligne pour faciliter l'enseignement de l'histoire.
- ▶ Mise au point d'un instrument permettant aux enseignants, aux étudiants et aux élèves de discuter de sujets historiques en ligne avec des partenaires d'autres pays ou continents afin d'élargir l'horizon de la réflexion historique et de faciliter un dialogue multidimensionnel.
- ▶ Aux fins de la citoyenneté démocratique, présentation d'exemples de cours novateurs laissant aux enseignants un certain choix pour pouvoir s'adapter aux besoins locaux.
- ▶ Elaboration d'un code d'éthique pour les enseignants d'histoire.
- ▶ Transformation de la page web de l'Unité de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe en espace virtuel aux fins d'une plateforme de discussion avec des contributions de personnes extérieures et la possibilité de diffuser en ligne des séminaires du Conseil de l'Europe. Cet espace pourrait être animé par des spécialistes de l'histoire et les associations d'histoire pourraient jouer un rôle en ayant une certaine responsabilité.
- ▶ Evaluation des discussions en ligne et diffusion.
- ▶ Création de podcasts pour atteindre le plus large public possible et favoriser la prise de conscience et la responsabilité partagée.

Thèmes de matériels pédagogiques possibles

- ▶ L'enseignement au service d'une société démocratique (les matériels porteront sur le détournement de l'histoire à des fins politiques, par exemple par des régimes totalitaires ou extrémistes par opposition à l'enseignement de la tolérance. L'importance de l'enseignement de l'histoire comme outil de compréhension du passé et non comme instrument de convictions politiques).
- ▶ L'enseignement au service d'une culture de la paix (une distinction a été faite entre l'éducation pour la paix et l'étude du pacifisme et l'importance de travailler pour la paix et d'éviter la guerre. Liens avec des études sur la première guerre mondiale ou des crimes de guerre et des crimes contre l'humanité. Si l'on trouve un moyen d'examiner les répercussions de bouleversements tels que des guerres, on peut aider les jeunes à comprendre des sujets difficiles. La façon dont la culture a évolué dans le temps, les conceptions de la culture historique et la représentation de l'histoire sont aussi des sujets possibles).
- ▶ L'enseignement au service de la cohésion sociale (éliminer les stéréotypes ethniques, religieux, sexistes, etc. Mise au point de matériels d'appui aux fins d'une méthodologie permettant aux enseignants de combattre les stéréotypes).
- ▶ Proposition de glossaire des termes importants devant être utilisés par les enseignants : « réconciliation » par exemple.

Dates/anniversaires contestés pouvant être envisagés. Par exemple, le 23 août a été choisi par certains Etats comme jour de commémoration du totalitarisme, mais n'a pas été retenu par tous. Dans certaines parties de l'Europe, cette journée est aussi celle du souvenir de la traite négrière.

Articles et interviews

The screenshot displays the Council of Europe website's page for the Austrian Chairmanship. The header features the Council of Europe logo and navigation menus. The main content area includes the title 'Chairmanship of the Committee of Ministers', the Austrian Chairmanship logo, and the text: 'Austrian Chairmanship Council of Europe November 2013 – May 2014 / Présidence de l'Autriche Conseil de l'Europe Novembre 2013 – Mai 2014'. A 'LATEST NEWS' section highlights an article: 'Experts meet to ensure 'shared histories' taught in schools across Europe' from Strasbourg on 07/04/2014. The article text discusses the importance of teaching national histories and mentions a conference on 9-10 April 2014 at Vienna University. A 'More information' link is provided. The right sidebar contains 'Reference sites', 'Chairmanship', 'Austria and...', and 'Biography' sections with various links.

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Council of Europe


The Council in brief - Human Rights - Democracy - Rule of Law - Organisation - 47 Countries - Topics - Newsroom

You are here: [Portal](#) > [Committee of Ministers Chairmanships](#) > [CM Chairmanship - Austria](#)

Chairmanship of the Committee of Ministers



Austrian Chairmanship
Council of Europe
November 2013 – May 2014
Présidence de l'Autriche
Conseil de l'Europe
Novembre 2013 – Mai 2014



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Reference sites

- [Committee of Ministers](#)
- [Ministry of Foreign Affairs of Austria and Chairman of the Committee of Ministers](#)

Chairmanship

- [Priorities](#)
- [Previous Committee of Ministers' Chairmanships](#)

Austria and...

- [the Council of Europe](#)
- [the Parliamentary Assembly](#)
- [the Congress of Local and Regional Authorities](#)
- [the European Court of Human Rights](#)

Biography

- [Sebastian Kurz, Federal Minister for Europe, Integration and Foreign Affairs](#)

LATEST NEWS

Experts meet to ensure 'shared histories' taught in schools across Europe

■ STRASBOURG | 07/04/2014

The importance of teaching the national histories of other countries is one of the key issues to be discussed this week at a top-level Council of Europe conference in Vienna.

At a time when many European countries are scaling down or threatening to cut the teaching of European history, around 100 education experts, academics and professionals from the majority of European countries will take part in the Conference: *Shared histories for a Europe without dividing lines*.

They will discuss how to ensure that national curricula and teacher training programmes across the continent cover the national histories of other European countries as well as focusing on aspects of history that have had an impact across Europe – its common heritage.

To be held from 9-10 April 2014 at Vienna University in the framework of the Austrian Chairmanship of the Committee of Ministers of the Council of Europe, the conference will promote and take forward the results of the Organisation's four-year, inter-governmental project: 'Sharing histories for a Europe without dividing lines' (2010-2014).

In particular, participants will discuss the future use of a new, inter-active e-book on shared histories, to be launched on 5 May. ([more...](#))

- [More information](#)

[Tweet](#)

Universität Wien

News > uni:view > Uni:Blicke > Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsunterricht

uni:view MAGAZIN

Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsunterricht

22. Apr 14 | Redaktion (uni:view)

Am 9. und 10. April 2014 fand an der Universität Wien die Konferenz "Shared histories for a Europe without dividing lines" statt. Die Konferenz wurde vom Europarat in Zusammenarbeit mit der Universität Wien im Rahmen der österreichischen Präsidentschaft der Ständigen Ministerkonferenz organisiert.



9 / 15

Start Stop

Nach der Begrüßung seitens der Senatsvorsitzenden Gabriele Kucsko-Stadlmayer (rechts) und der Dekanin Claudia Theune-Vogt, die auch die Grußbotschaft von Rektor Engl übermittelte, erteilte Sektionschefin Barbara Weitgruber (links) das Wort an Snežana Samardžić-Marković (Mitte), die Generaldirektorin der Sektion II des Europarats, die mit ihrer Rede "History education projects in the context of the Council of Europe's commitments" in das Konferenzthema einführte.

J'aime { 2 }

WEITERFÜHRENDE LINKS:

- > [Europarat](#)
- > [Schwerpunkt: Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien](#)
- > [Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien](#)
- > [CHE – The research network for civic and history education in Europe](#)
- > [CHE-Studie \(PDF\)](#)
- > [Artikel "Studie: Mängel bei Geschichtelehrer-Ausbildung" \(wien.ORF.at, 8.4.\)](#)
- > [Artikel "Geschichtelehrer: Zahlen und Fakten rücken aus dem Fokus" \(Die Presse, 8.4.\)](#)
- > [zur Pressemitteilung der Universität Wien \(1.4.\)](#)

Geschichte nicht nur aus nationaler Perspektive - science.ORF.at

"Wozu brauchen wir das?" Mit dieser Frage sehen sich Geschichtslehrer häufig konfrontiert, insbesondere, wenn sie ihre Schüler allein mit Zahlen, Daten und Fakten "quälen". Dass dem Fach aber auch eine Orientierungsfunktion für Politik und Gesellschaft zukommt, spielt im Unterricht europaweit nur selten eine Rolle.



© Ekler - Fotolia.com

Kategorie: Aktionstage Politische Bildung | Erstellt am 22.04.2014.

Dabei gehe es auch darum, Schüler auf das Leben in einer multikulturellen demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, meint Tatiana Minkina-Milko, Leiterin der Abteilung Geschichtsunterricht des Europarates.

Es reiche nicht, die Geschichte stets nur aus der nationalen Perspektive zu betrachten, sagt die Historikerin. Im Interview mit science.ORF.at erklärt sie, warum es wichtig ist, den Sinn für die "geteilte" europäische Geschichte im Geschichtsunterricht zu schärfen.

Der dänische Historiker Pieter Geyl meinte einmal, Geschichte sei eine Diskussion ohne Ende. Wenn man an die vielen unterschiedlichen nationalen Geschichtsschreibungen denkt: Kann es in diesem Sinn überhaupt so etwas wie eine gemeinsame europäische Geschichte geben?

Tatiana Minkina-Milko : Es kommt darauf an: Meint man damit jene Seiten der Geschichtsbücher, die wir teilen und als gemeinsam erachten, dann ja. Jedoch wissen wir auf der anderen Seite, dass mehrere Versuche, ein einheitliches Geschichtslehrbuch für Europa zu verfassen, gescheitert sind. Das ist insofern wenig überraschend, als alle europäischen Länder unterschiedliche Unterrichtssysteme haben und damit auch eine unterschiedliche Stundenanzahl, die für den nationalen oder europäischen Geschichtsunterricht bestimmt ist.

Den ersten Versuch, ein einheitliches Geschichtslehrbuch für Europa zu schreiben, gab es schon vor 20 Jahren. Was war das Problem damals und warum ist es bis jetzt nicht gelungen, ein solches Lehrbuch zu verfassen?

Nun, das war zu einer Zeit, als Geschichtsbücher die primäre Informationsquelle für den Geschichtsunterricht waren. Heute ist die Situation eine ganz andere, heute verwenden sowohl Schüler als auch Lehrer auch eine Reihe anderer Quellen, allen voran natürlich das Internet. Als wir in den 90er Jahren einen multiperspektivischen Zugang zur Geschichte entwickelt haben, war das neu und für einige unserer Partner auch sehr unangenehm. Heute gehört ein Ansatz mit mehreren Perspektiven zum Alltag, und das ist ein Riesenunterschied. Es kommt niemand mehr auf die Idee, ein Geschichtslehrbuch für ganz Europa zu



Universität Wien

Tatiana Minkina-Milko

<http://www.univie.ac.at/Edz-geschichte/che/index.php?id=48>

ist Historikerin und Leiterin der Abteilung "History Education"

<http://www.coe.int/t/dg4/education/hi> des Europarates.

machen. Was wir tun, ist einen gemeinsamen Rahmen und einen gemeinsamen Zugang zu Geschichte zu geben, die Europa teilt.

Sie verwenden den Begriff "geteilte Geschichte" ("shared history") lieber als "gemeinsame Geschichte" - warum?

Weil "gemeinsam" oft mit "gleich" verwechselt wird. Und genau diesen Eindruck wollen wir vermeiden. "Geteilte Geschichte" betont die Balance zwischen nationaler Geschichte, die oft unterschiedlich ist, und dem größeren Bild der Welt- oder Europageschichte. Diese gilt es zu erhalten und dabei Eigenheiten als auch Gemeinsamkeiten hervorzuarbeiten. Für den Europarat - als eine 47 europäische Staaten umfassende Organisation - steht unser gemeinsamer Zugang zu Geschichte im Vordergrund. Er basiert auf Respekt und vor allem auf Multiperspektivität. Das heißt, wenn wir Geschichte lernen, lehren oder diskutieren, sollten gleichzeitig unterschiedliche Blickwinkel präsentiert, analysiert und berücksichtigt werden. Und es sollte auch daran erinnert werden, dass eine einzige Wahrheit nicht existiert.

Wie verträgt sich das mit dem Wahrheitsanspruch, den die Geschichtswissenschaft immer hat?

Das ist eine wichtige Frage. Die Position des Europarats ist dabei ganz klar: Multiperspektivität sollte nicht mit Relativismus verwechselt werden. Auch wenn es unterschiedliche Perspektiven gibt, müssen sie auf den gleichen Werten und Haltungen beruhen: in erster Linie auf den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der Würde des Menschen. Natürlich gibt es etwa im Ersten oder Zweiten Weltkrieg viele schreckliche Dinge, die wir nicht in Frage stellen oder als "eine weitere Perspektive" akzeptieren sollten. Alles, was nicht im Einklang steht mit den Menschenrechten, Grundfreiheiten und menschlicher Würde, passt nicht zu unseren Werten.

Wenn man das runterbricht auf Ihr E-Book: Was bedeutet das für den konkreten Geschichtsunterricht an den Schulen?

Natürlich sind die nationalen Regierungen zuständig für die nationale Geschichte. Jedes Land entscheidet, wie es seine eigene, die europäische und die globale Geschichte unterrichtet. Von Seiten des Europarats betonen wir aber immer wieder, wie wichtig die Balance ist zwischen nationaler Geschichte und dem "bigger picture" von europäischer und Weltgeschichte. Denn wir wissen, dass wir alle verschieden sind, zugleich aber auch vieles teilen. Beispielsweise Regionen, das Klima, Traditionen, Stereotypen - und eben auch bestimmte Werte. Geschichte soll nicht nur Information über die Vergangenheit sein, sondern auch jungen Menschen helfen, ihren Platz in der heutigen Welt zu finden.

Diese Sichtweise scheint doch sehr über den Inhalt des klassischen Geschichtsunterrichts hinauszugehen?

E-Book "Shared Histories":

"Shared Histories" ist ein interaktives E-Book mit umfangreichen Themendossiers und teilweise neuem Quellenmaterial, das primär für die Ausbildung von Geschichtslehrern entwickelt wurde; darüber hinaus beinhaltet es für jede Schulstufe unterschiedliches Lern- und Unterrichtsmaterial. Die vier thematischen Schwerpunkte sind: "The impact of the Industrial Revolution", "The development of education", "Human rights as reflected in the history of art" und "Europe and the world". Das E-Book ist ab 5. Mai kostenlos downloadbar unter: <http://shared-histories.coe.int> <<http://shared-histories.coe.int>> .

Aktionstage Politische Bildung:

Vom 23. April bis 9. Mai finden die **Aktionstage Politische Bildung 2014**

<<http://www.schule.at/portale/politische-bildung/news/detail/aktionstage-politische-bildung-1.html>> statt, die heuer unter dem Motto "Europa gestern | heute | morgen" stehen. (**Programmheft**) <<http://www.politiklernen.at/site/gratisshop/shop.item/10>>

Ö1 Sendungshinweise:

Dem Thema widmet sich auch ein Beitrag in **Wissen aktuell**

<<http://oe1.orf.at/programm/370037>> am 22.4., 13:55 Uhr.

Ö1 begleitet die Aktionstage mit einer **Reihe von Sendungen**

<<http://oe1.orf.at/politischebildung>>

Stimmt. Geschichte zu unterrichten besteht unseres Erachtens nicht nur aus Zahlen, Daten und Fakten. Es geht in erster Linie darum, Werte und Haltungen zu vermitteln. Nicht nur darum, Informationen aufzusaugen, sondern bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Wir wollen den Geschichtsunterricht deshalb auf eine gute Art und Weise pragmatischer gestalten und jungen Menschen dabei helfen, Fähigkeiten zu erwerben, die es ihnen ermöglicht, als verantwortungsbewusste Bürger zu agieren. Sie sollen lernen, sich selbst und auch andere zu respektieren, da es ohne einen solchen wechselseitigen Respekt keine Möglichkeit gibt, friedlich und demokratisch in dieser multikulturellen Gesellschaft zu agieren.

Wie soll sich das mit dem Projekt "Shared Histories for a Europe without dividing lines" bzw. mit dem daraus resultierenden E-Book realisieren?

Bei der Ausarbeitung des E-Books legten wir den Fokus auf jene gemeinsamen Werte, die alle Mitgliedsländer des Europarates teilen - an erster Stelle der Wert des menschlichen Lebens. Die Todesstrafe etwa ist in allen Mitgliedsländern des Europarats verboten. Möchte ein Land Mitglied des Europarates werden, so muss die Todesstrafe komplett aus den nationalen Gesetzen gelöscht sein. Das bedeutet einen gemeinsamen Ansatz. Es ist uns nun wichtig, Jugendlichen beizubringen, dass der Wert eines Menschenlebens nicht etwas ist, das einfach so vom Himmel gefallen ist. Gerade junge Menschen neigen oftmals dazu, diese Dinge für selbstverständlich zu erachten. Wir wollen zeigen, dass sie nicht selbstverständlich sind, sondern eine lange geschichtliche Entwicklung hinter sich haben. Die europäische Gemeinschaft musste viele Schwierigkeiten überwinden, ehe der Wert des Menschenlebens anerkannt wurde und nun auch vom Europarat geschützt wird.

Ein Kapitel in dem E-Book widmet sich der Industriellen Revolution - warum?

Weil das ein gutes Beispiel für "geteilte Geschichte" ist. Jeder weiß, was damit gemeint ist. Jedoch beim Blick in diverse Geschichtslehrbücher sieht man, dass diese Epoche von einem sehr eigenen, nationalen Blickwinkel behandelt wird. Meist geht es schlicht darum, welche Nation Vorreiter war, welche die Industrielle Revolution eher verschlafen hat oder welche Länder überhaupt nicht daran beteiligt waren. Dieser chronologische Ansatz ist natürlich wichtig, jedoch unseres Erachtens nicht genug. In unserem E-Book schlagen wir nun vor, darüber hinaus auch noch zu schauen, wie wir alle dadurch profitieren konnten.

Zum Beispiel?

Durch die Wahrnehmung von Raum und Zeit. Heute schätzen wir Menschen, die einen Zeitplan respektieren. Pünktlichkeit ist jedoch erst nach der Industriellen Revolution zu einer positiven Eigenschaft geworden. In der bäuerlichen Gesellschaft davor, in der sich die Menschen nach Sonnenauf- und Sonnenuntergang gerichtet hatten, war es dagegen völlig egal, ob man eine halbe Stunde früher oder später kam.

Ein weiteres Kapitel Ihres E-Books heißt "Europe and the world". Warum wollen Sie über die gemeinsame innereuropäische Geschichtsschreibung noch hinausgehen?

Um den Blickwinkel zu erweitern, der einer globalisierten Welt gerecht wird. So haben wir für unser Projekt nicht nur mit Experten aus Europa zusammengearbeitet, sondern beispielsweise auch mit Historikern aus China, Indien, den USA und Mozambique. Es war sehr spannend zu sehen, wie Europa im Laufe der Zeit von außen wahrgenommen wurde. Für China zum Beispiel war Europa bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts ein exotischer, nicht entwickelter Kontinent. Erst mit der Aufklärung hat China begonnen, das kulturelle Erbe Europas neu zu bewerten.

Interview: Ruth Hutsteiner, science.ORF.at

Mehr zu dem Thema:

- **Wie das Eigene das Andere braucht** <<http://science.orf.at/stories/1736682>>
- **Das Recht, Krieg zu führen** <<http://science.orf.at/stories/1736306>>



APA

Europas Geschichte-Lehrer geben wenig Orientierung

08.04.2014

Wien (APA) - Obwohl von Geschichte-Lehrern erwartet wird, dass sie Schülern in Bezug auf Politik und Gesellschaft Orientierung bieten, werden die Pädagogen darauf in der Grundausbildung europaweit kaum vorbereitet. Das zeigt eine Studie, bei der unter der Führung der Uni Wien von 2009 bis 2012 die Studienpläne in 33 Ländern untersucht wurden. Die Arbeit wird bei einer Tagung (9./10.4.) in Wien präsentiert.

Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt, interkulturelle historische Vergleiche oder der kritische Umgang mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stehen demnach sehr selten als explizite Ziele in den Curricula angehender Geschichte-Lehrer. Auch Sensibilität für Geschlechtergeschichte, Diversität und Menschenrechte würden in vielen Ausbildungsgängen für die zentralen historisch-politischen Fächer (Geschichte, Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Politische Bildung) keine Rolle spielen, so Geschichtsdidaktiker Alois Ecker (Uni Wien) in einer Aussendung der Uni Wien. Lehrer werden laut der Studie auch nicht dazu ermutigt, im Geschichtsunterricht nicht nur Konflikte zu analysieren, sondern anhand dessen auch Konfliktmanagement und -lösung zu erlernen.

Zunehmend kritisches Geschichtsbewusstsein

Gleichzeitig brachte die Studie das aus Eckers Sicht erfreuliche Ergebnis, dass der Fokus der Ausbildung nicht mehr so stark auf Zahlen, Daten und Fakten liegt. Stattdessen würden "bereits zahlreiche Studiengänge in Europa die Stärkung eines kritischen Geschichtsbewusstseins oder die fachgerechte Analyse historischer Narrative ins Zentrum der GeschichtslehrerInnen-Ausbildung rücken".

Außerdem finden immer mehr europäische und globalgeschichtliche Perspektiven Eingang in die Schulcurricula, auch wenn das Schulfach Geschichte im europäischen Vergleich - und vor allem in den neuen Staaten in Südosteuropa - noch immer vorrangig dem Aufbau nationaler Identität diene. Laut der Erhebung sind in den Curricula zwischen 25 und 30 Prozent "nationaler Geschichte" gewidmet, in Österreich sind es rund 20 Prozent.

Service: http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.4_Su

© APA - Austria Presse Agentur eG; Alle Rechte vorbehalten. Die Meldungen dürfen ausschließlich für den privaten Eigenbedarf verwendet werden - d.h. Veröffentlichung, Weitergabe und Abspeicherung ist nur mit Genehmigung der APA möglich. Sollten Sie Interesse an einer weitergehenden Nutzung haben, wenden Sie sich bitte an science@apa.at.

Geschichtelehrer: Zahlen und Fakten rücken aus dem Fokus



Bild: (c) Die Presse (Clemens Fabry)

Kritischer Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus stehen nur sehr selten als explizite Ziele in den Studienplänen

08.04.2014 | 18:22 | (Die Presse)

Wien. Es gibt klare Erwartungen an Geschichtelehrer: Sie sollten den Schülern Orientierung bieten, was Politik und Gesellschaft betrifft. Das Problem dabei: Die Pädagogen werden darauf in der Ausbildung kaum vorbereitet. Das zeigt eine Studie, bei der unter der Führung der Uni Wien von 2009 bis 2012 die Studienpläne in 33 Ländern untersucht wurden.

Es sei zwar erfreulich, dass der Fokus der Ausbildung nicht mehr so stark auf Zahlen, Daten und Fakten liege, so der Geschichtsdidaktiker Alois Ecker von der Uni Wien. Ebenso, dass zahlreiche Studiengänge in Europa die Stärkung eines kritischen Geschichtsbewusstseins sowie die Analyse historischer Narrative ins Zentrum rücken. Es gebe aber noch großen Aufholbedarf.

So stehen der kritische Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sowie das Lernen über kulturelle und sprachliche Vielfalt nur sehr selten als explizite Ziele in den Studienplänen der angehenden Geschichtelehrer. Auch Sensibilität für Diversität und Menschenrechte würde vielfach keine Rolle spielen.

Laut der Studie wird es in der Lehrerausbildung außerdem verabsäumt, die Lehrer dazu zu ermutigen, im Unterricht nicht nur Konflikte zu analysieren, sondern auch Konfliktlösungen zu erarbeiten.

Nationale Identität vorrangig

Generell finden immer mehr europäische und globalgeschichtliche Perspektiven Eingang in die Schul-Curricula. Und zwar auch wenn das Schulfach Geschichte – vor allem in den neuen Staaten in Südosteuropa – noch immer vorrangig dem Aufbau nationaler Identität diene.

Laut der Erhebung sind in den Curricula zwischen 25 und 30 Prozent der nationalen Geschichte gewidmet, in Österreich sind es rund 20 Prozent. (APA)

(„Die Presse“, Print-Ausgabe, 09.04.2014)

Mehr aus dem Web Weiterbildung

Sensations: Uni Wien mit erste deutschsprachige

BWL-Fakultät (wirtschaftsblatt.at)

Studienort Wien droht "Attraktivitätsverlust" (kleinezeitung.at)

Wiederwahl: Rektoren an Unis Wien und Graz verlängert (kleinezeitung.at)

Rektoren der Unis Wien und Graz wiedergewählt (kleinezeitung.at)

Europa - der geteilte Kaufkraft-Kontinent (wirtschaftsblatt.at)

Aus dem Archiv:

Austauschstudenenten geben Österreich Topnoten
(10.09.2013)

 <p>Diese Aktien 2014 kaufen Dieser Mann hat nach nur 42 Wochen Ihr Geld ver-10-facht!</p>	<p>Ihre Schulfreunde heute?</p>  <p>Klicken Sie hier, um zu sehen, was aus ihren Freunden aus der Schulzeit geworden ist!</p>
 <p>Ihr Office aus der Cloud Mit Office 365 sind Sie auf dem neuesten Stand – zuhause oder unterwegs. Schon ab € 69,00 !</p>	
 <p>Online Geld verdienen Einfach aus 200€ alle 30 Minuten 390€ machen - Ohne jedes Risiko.</p>	



Kommentieren

Sie sind zur Zeit nicht angemeldet.
Um auf DiePresse.com kommentieren zu können, müssen Sie sich [anmelden](#).

DiePresse.com Dienste:

Nachrichten	Politik Innenpolitik Außenpolitik Europa Zeitgeschichte Mein Parlament
	Wirtschaft Österreich International Economist Finanzen Bilanzen Recht Kolumnen
	MeinGeld Aktien Anleihen Fonds Immobilien Sparprodukte Verbraucher Versicherungen Kurse
	Panorama Wien Österreich Welt Religion Umwelt Skurries Wetter
	Kultur Bühne Kunst Medien Film Klassik Pop & Co Literatur TV-Programm
	Tech Hightech Internet Handy
	Sport Fußball Tabellen Motorsport Mehr Sport
	Motor
	Leben Menschen Lebensstil Essen & Trinken Reise Gesundheit Uhren Wohnen Events
	Bildung Erziehung Schule Hochschule Weiterbildung FH-Guide
	Zeitreise
	Wissenschaft
	Recht Recht Allgemein Wirtschaft & Steuern
	Spectrum Zeichen der Zeit Literatur Spiel & Mehr Architektur
	Meinung Kommentare Blogs Gastkommentare Debatte Quergeschrieben Feuilleton Pizzicato Alle Kommentare
Freizeit	Wetter TV Veranstaltungen Kreuzwörtertsel Sudoku Quiz Gewinnspiele Liebe Wogibtswas
Schaufenster	Mode Beauty Design Gourmet Salon Lookbook Uhren
Services	Archiv Anno Kurse Newsletter Screensaver Mobil iPhone-/iPad-App Android-App Textversion ePaper RSS
Unternehmen	Impressum Kontakt Abo Club News Anzeigen Veranstaltungen

"Seite vorlesen" powered by 

© 2014 DiePresse.com | [Feedback](#) | [Impressum](#) | [AGB](#) / [Datenschutzrichtlinie](#)
Zur Mobilversion wechseln

Weitere Online-Angebote der Styria Media Group AG:

[Börse Express](#) | [ichkoche.at](#) | [Kleine Zeitung](#) | [sport10.at](#) | [ligaportal.at](#) | [typischich.at](#) | [willhaben](#) | [WIENER](#) | [WirtschaftsBlatt](#)

[Anmelden](#) [Neu Registrieren](#)

[Abo](#) [Club](#) [Services](#) [Spiele & Rätsel](#)

Studie: Mängel bei Geschichtelehrer-Ausbildung

Europas Geschichtelehrer werden zu wenig auf ihre Aufgaben im Klassenzimmer vorbereitet, zeigt eine Studie der Uni Wien. Der Umgang mit kultureller Vielfalt oder der kritische Umgang mit Rassismus stehen nur selten auf dem Ausbildungsplan.

Für die Studie unter der Leitung der Universität Wien wurden die Studienpläne für Geschichtelehrer in 33 Ländern untersucht. Das Ergebnis: Obwohl von Geschichtelehrern erwartet wird, dass sie Schülern in Bezug auf Politik und Gesellschaft Orientierung bieten, werden sie darauf kaum vorbereitet.

Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt, interkulturelle historische Vergleiche oder der kritische Umgang mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stehen sehr selten als explizite Ziele in den Curricula angehender Geschichtelehrer. Auch Sensibilität für Geschlechtergeschichte, Diversität und Menschenrechte würden in vielen Ausbildungsgängen für Geschichte- und Politiklehrer keine Rolle spielen, so Geschichtsdidaktiker Alois Ecker in einer Aussendung der Uni Wien.

Erfreulich: Fokus weg von Zahlen

Lehrer werden laut der Studie auch nicht dazu ermutigt, im Geschichtsunterricht nicht nur Konflikte zu analysieren, sondern anhand dessen auch Konfliktmanagement und -lösung zu erlernen. Gleichzeitig brachte die Studie das aus Eckers Sicht erfreuliche Ergebnis, dass der Fokus der Ausbildung nicht mehr so stark auf Zahlen, Daten und Fakten liegt. Stattdessen würden „bereits zahlreiche Studiengänge in Europa die Stärkung eines kritischen Geschichtsbewusstseins oder die fachgerechte Analyse historischer Narrative ins Zentrum der GeschichtslehrerInnen-Ausbildung rücken“.

Außerdem finden immer mehr europäische und globalgeschichtliche Perspektiven Eingang in die Schulcurricula, auch wenn das Schulfach Geschichte im europäischen Vergleich - und vor allem in den neuen Staaten in Südosteuropa - noch immer vorrangig dem Aufbau nationaler Identität diene. Laut der Erhebung sind in den Curricula zwischen 25 und 30 Prozent „nationaler Geschichte“ gewidmet, in Österreich sind es rund 20 Prozent.

Links:

- **Studie „Civic and History Teachers' Education in Europe“** <http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf> (PDF)
- **Universität Wien** <<https://www.univie.ac.at>>

Publiziert am 08.04.2014

Universität Wien

[News](#) > [Presse](#) > [Aktuelle Pressemeldungen](#) >

Gemeinsamkeiten in der Vielfalt: Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsunterricht

1. Apr 14



Aktuelle Fragen des Geschichtsunterrichts in Europa stehen im Zentrum einer Tagung des Europarats und der Universität Wien, die am 9. und 10. April im Hauptgebäude stattfindet. ExpertInnen aus allen 50 Mitgliedsstaaten des Europarats sowie internationalen Bildungsorganisationen und NGOs diskutieren zum Thema "Shared histories for a Europe without dividing lines" und fragen exemplarisch nach europaweit gemeinsamen Aspekten und Zugängen zur Geschichte. Neben VertreterInnen von Wissenschafts-, Bildungs- und Außenministerium spricht auch die Generaldirektorin des Europarats, Snežana Samardžić-Marković.

Im Dezember 2014 jährt sich der sechzigste Jahrestag der Unterzeichnung der Europäischen Kulturkonvention. Die damals 14 Signatarstaaten des Europarates mit Sitz in Strasbourg bekräftigten darin den Willen zur Stärkung der gegenseitigen Zusammenarbeit im Bereich der Kultur, der Bildung und des Sports in der Absicht, die nationalistischen Feindbilder abzubauen und das gemeinsame europäische Erbe zu erschließen. Insbesondere im Bereich der Geschichte, der Sprachen und der Zivilisation sollte die wechselseitige Zusammenarbeit gefördert werden. Was den Geschichtsunterricht in Schulen betrifft, wurden insbesondere die

Curriculumsentwicklung und die LehrerInnenbildung zu Schwerpunktthemen von regionalen oder gesamteuropäischen Projekten.

Heute ist der Europarat mit 50 Mitgliedsstaaten die größte intergouvernementale Organisation Europas. Eines seiner Ziele, weit über die Grenzen der Europäischen Union hinaus, ist die Propagierung der Menschenrechtsbildung, der Demokratieerziehung und der interkulturellen Verständigung. Er trägt seit nunmehr 60 Jahren durch zahlreiche Projekte maßgeblich zur kulturellen Zusammenarbeit in Europa bei.

E-Book-Präsentation

Die Tagung an der Universität Wien bildet den Abschluss eines Vierjahresprojekts zum Thema "Shared histories for a Europe without dividing lines", das von der Abteilung "History education" im Europarat koordiniert wurde. Zu vier Fragestellungen "Industrialisierung", "Bildung", "Menschenrechte in der Kunst" sowie "Europa und die Welt" wurden umfangreiche Themendossiers mit teils neuem Quellenmaterial erarbeitet und nach geschichtsdidaktischen Fragestellungen aufbereitet. Die Ergebnisse werden am Symposium erstmals in einem E-Book präsentiert, das – zunächst in englischer Sprache – für alle interessierten GeschichtsdidaktikerInnen weltweit zugänglich sein wird.

Gesamteuropäische Studie

Das Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien koordinierte parallel dazu die gesamteuropäische Studie "The Education and Training of History and of Civic Education Teachers in Europe – A Comparative Study" (www.che.itt-history.eu). Unter der Leitung von Alois Ecker, Geschichtsdidaktiker an der Universität Wien, untersuchte ein Team für 33 Staaten des Europäischen Hochschulraums detailliert die Curricula für die Ausbildung der LehrerInnen in den zentralen historisch-politischen Fächern (Geschichte, Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Politische Bildung).

Am Symposium werden nun die Ergebnisse der CHE-Studie präsentiert. "Das Schulfach Geschichte dient zwar im europäischen Vergleich noch immer vorrangig dem Aufbau nationaler Identität, europäische und globalgeschichtliche Perspektiven finden allerdings mehr und mehr Eingang in die Schulcurricula", resümiert Alois Ecker: "Beachtenswert fanden wir, dass die Orientierungsfunktion für Politik und Gesellschaft, die den GeschichtslehrerInnen in der öffentlichen Erwartung zugeschrieben wird, in ihrer Grundausbildung höchst selten eine Rolle spielt". Zentrale Kompetenzen wie der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt, die Erschließung multikultureller Zugänge zur Geschichte, die Erarbeitung interkultureller historischer Vergleiche oder der kritische Umgang mit Rassismus und Xenophobie werden sehr selten als explizite Ziele der Ausbildungscurricula beschrieben. Selbst die Erarbeitung geläufiger sozialwissenschaftlicher Kategorien wie Gender und Diversität oder die Kenntnis der Menschenrechte wird in vielen Ausbildungsgängen kaum oder gar nicht eingefordert.

"Erfreulich ist dagegen, dass das positivistische Selbstverständnis vom Fach Geschichte (Zahlen, Daten, Fakten) in den Ausbildungsgängen zurückgeht und bereits zahlreiche Studiengänge in Europa die Stärkung eines kritischen Geschichtsbewusstseins oder die fachgerechte Analyse historischer Narrative ins Zentrum der GeschichtslehrerInnen-Ausbildung rücken", so Geschichtsdidaktiker Alois Ecker.

Die Konferenz ist zugleich der Start für das neue Vierjahresprojekt des Europarats zur Geschichtsdidaktik, bei dem es um Fragen der qualitativen Ausbildung der zukünftigen GeschichtslehrerInnen in Europa geht: Kompetenzaufbau für Demokratieerziehung, der Umgang mit Diversität sowie die Stärkung der Partizipation in der multikulturellen demokratischen Gesellschaft sind zentrale Ziele dieses neuen Programms.

**Symposium des Europarats in Zusammenarbeit mit der Universität Wien
im Rahmen der österreichischen Präsidentschaft der Ständigen
Ministerkonferenz**

Zeit: 9. und 10. April 2014

Eröffnung: 9. April 2014, 10 Uhr

Ort: Großer Festsaal der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien

Wissenschaftlicher Kontakt

Ao. Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker
Schwerpunkt Fachdidaktik Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung
Universität Wien
Berggasse 7, 1090 Wien
T +43-1-4277-413 20, -231 00
alois.ecker@univie.ac.at

Rückfragehinweis

Mag. Alexandra Frey
Pressebüro der Universität Wien
Forschung und Lehre
1010 Wien, Universitätsring 1
T +43-1-4277-175 33
M +43-664-602 77-175 33
alexandra.frey@univie.ac.at



T +33(0)388412560

www.coe.int

pressunit@coe.int

Ref. DC 059(2014)

"Shared histories for a Europe without dividing lines" - The Council of Europe launches an e-book

Strasbourg, 05.05.2014 - European history as a common heritage in the Old Continent: the Council of Europe launches on "Europe Day" the first [inter-active e-book](#) on "Shared histories for a Europe without dividing lines".

At a time when many European countries are scaling down or threatening to cut the teaching of European history, the Council of Europe has developed a comprehensive pan-European tool that covers four main themes:

- The Impact of the Industrial Revolution;
- The Development of Education;
- Human Rights as reflected in the History of Art;
- Europe and the World.

Quote for the media:

The Director General of Democracy of the Council of Europe Snežana Samardžić-Marković said: 'Shared histories can help stop the misuse, appropriation and nationalisation of history, by giving pupils and students both the knowledge and analytical tools they need to see through manipulation. In our multicultural societies, particularly at a time of economic crisis and insecurity, the competences for intercultural dialogue and understanding taught through shared histories are vital. Ultimately, this type of education plays a crucial role in building and maintaining Europe's democratic culture.'

Highlights

The Council of Europe fosters cultural diversity (for reference, 60th anniversary of the [European Cultural Convention](#)) and pays particular attention to post-conflict areas, working on the need to overcome stereotypes and to build a shared narrative, which includes different perspectives.

For example, within the "Shared Histories" project, teaching material on Cypriot history has been prepared by educators working across the divide for the first time: *A Look at our Past*.

Contact : [Giuseppe Zaffuto](#), Media officer, Tel. +33 3 90 21 56 04

Publications en ligne dans le domaine de l'enseignement de l'histoire

Les publications et les recommandations mentionnées ci-dessous sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int/historyteaching) et dans la e-publication *Shared histories for a Europe without dividing lines* (<http://shared-histories.coe.int>), disponible à ce jour uniquement en anglais.

- ▶ E-book *Shared histories for a Europe without dividing lines* (2014)
- ▶ A Look at our Past, Council of Europe (2011)
- ▶ History teaching today – Approaches and methods, Luisa Black, Kosovo (2011)
- ▶ “Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina” (2008)
- ▶ Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008)
- ▶ The use of sources in teaching and learning history – Volume 2 (2006)
- ▶ The use of sources in teaching and learning history – Volume 1 (2005)
- ▶ The Black Sea – A History of Interactions (2004)
- ▶ «La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire: manuel pour les enseignants» (2003)
- ▶ Bulletin Education
- ▶ Recommandation CM/Rec(2011)6 relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire
- ▶ Recommandation 1880 (2009) relative à l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit
- ▶ Recommandation Rec(2001)15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle
- ▶ Recommandation 1283 (1996) relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe
- ▶ Convention Culturelle Européenne (1954)

Collection de photos

Université de Vienne. ▶

▼ Ouverture officielle, salle de conférence Klimt.





◀ Ouverture officielle.
 De g. à dr.: Univ.-Prof. Dr. Claudia Theune-Vogt, Doyen de la Faculté des Etudes Historiques et Culturelles, Université de Vienne au nom de M. le Recteur Heinz Engl, M. l'Ambassadeur Dr. Martin Eichinger, Mag. Barbara Weitgruber MA, Directrice Générale de la Recherche Scientifique et des Relations Internationales, Ministère Fédéral de la Science, de la Recherche et de l'Economie de l'Autriche, M^{me} Snežana Samardžić-Marković, Directrice Générale de la Démocratie, Conseil de l'Europe, Univ.-Prof. Dr. Gabriele Kucsko-Stadlmayer, Présidente du Conseil d'Administration, Université de Vienne, Dr. Andrea Schmolzer, Directrice, Ministère Fédéral de l'Education et du Droit des Femmes de l'Autriche.



▶ Exposé introductif par M^{me} Snežana Samardžić-Marković, Directrice Générale de la Démocratie, Conseil de l'Europe.

Photo de famille. ▶



Table ronde. ▼





Table ronde. ▲

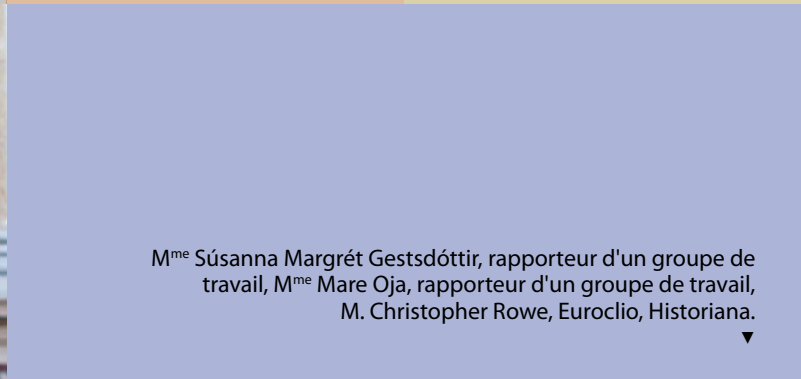


►
 Séance de l'après-midi. De g. à dr.: Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, Université de Vienne, M. Brian Carvell, Consultant Pédagogique en Edition, Univ. Prof. Dr. Heinz Fassmann, Vice-Rector pour les Relations Internationales, Université de Vienne, M^{me} Tatiana Minkina-Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe.



▲ Dr Dean Smart, rapporteur d'un groupe de travail, M. l'Ambassador Josep Dallerès, orateur.

Dr Meltem Onurkan-Samani, M. Kyriakos Pachoulides, Association pour le Dialogue et la Recherche Historique (ADRH), M. Angelos Palikidis.



M^{me} Súsanna Margrét Gestsdóttir, rapporteur d'un groupe de travail, M^{me} Mare Oja, rapporteur d'un groupe de travail, M. Christopher Rowe, Euroclio, Historiana.



Dr
Meltem ONURKAN-SAMANI

Mr
Kyriakos PACHOULIDES



◀ De g. à dr.: M. Benny Christensen, Professeur Nils Edward Naastad, M^{me} Joke Van Der Leeuw-Roord, Euroclio, Professeur Dr Markus Furrer, M^{me} Taja Vovk Van Gaal, Maison de l'Histoire Européenne, Professeur Dr Eckhardt Fuchs, Institut Georg Eckert de Recherche Internationale sur les Manuels Scolaires.



▲ L'équipe de l'Université de Vienne.



▲ Professeur Yosanne Vella, rapporteur d'un groupe de travail, Dr Béla Tomka.

Professeur Tatyana Ladychenko,
Professeur Alexey Krugov.



Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, orateur,
Université de Vienne, Dr Cagri Erhan,
président des groupes de travail.



◀ Déjeuner à l'Université de Vienne.

▶ S.E. Claudia Bandion-Ortner,
Secrétaire Générale Adjointe, KAICIID.



▲ M. Jean-Marc Nigon,
Deep Design.



◀ Professeur Dr. Susanne Popp,
rapporteur d'un groupe de travail,
Professeur Arja Virta.



◀ M. Brian Carvell, Consultant Pédagogique en Edition, M^{me} Christiane Yiannakis, Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe, M. John Hamer, Consultant en Education.

► Dîner de bienvenue au Centre de Conférence Europahaus. De g. à dr.: M. John Hamer, M. Huub Oattes, rapporteur d'un groupe de travail, Professeur Barbara Welzel, M. Edin Veladžić M.Sc., Dr Elisabeth Lønnå, présidente des groupes de travail, M. Benny Christensen, M^{me} Andreja Rihter, présidente des groupes de travail, M. Maksim Milto, Professeur Dr Dominic Sachsenmaier.



◀ Session plénière (2^e jour), M^{me} Tatiana Minkina-Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe



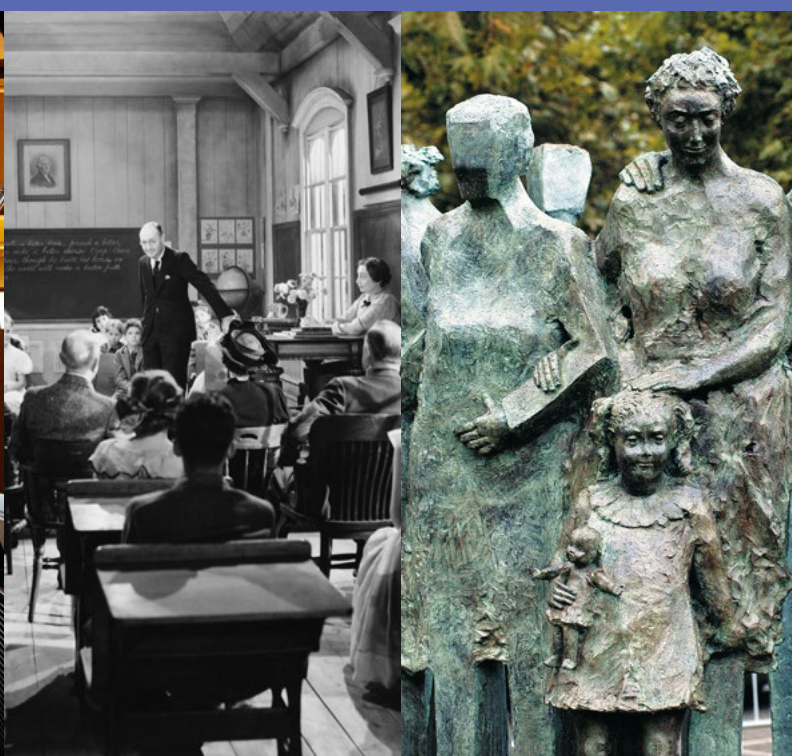
◀ Session plénière (2^e jour).



▶ Groupe de travail.
M. Luigi Cajani, président du groupe de travail, M^{me} Cristina Del Moral, rapporteur du groupe de travail.



◀ Session plénière finale. De g. à dr.: M^{me} Tatiana Minkina-Milko, Chef de l'Unité de l'Enseignement de l'Histoire, Conseil de l'Europe, M. Villano Qirazi, Chef de la Division des Politiques Educatives, Conseil de l'Europe, M^{me} Cristina Del Moral, M^{me} Súsanna Margrét Gestsdóttir, M^{me} Mare Oja, Dr Carol Capita, rapporteurs des groupes de travail.



www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il compte 47 États membres, dont 28 sont également membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE