

LEÇONS d'Histoires

Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire

préface par Daniel Tarschys
Secrétaire Général du Conseil d'Europe

Conseil de la coopération culturelle

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise :

Lessons in history

ISBN 92-871-

This work was prepared by Denis Durand de Bousingen.

The opinions expressed in this work are those of the author and do not necessarily reflect the official policy of the Council for Cultural Co-operation nor that of the Secretariat.

Conception: Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-

©Conseil de l'Europe, 1999

Imprimé en Allemagne

Sommaire

Préface, par Daniel Tarschys	5
Introduction.....	7
Les manuels et l'enseignement de l'histoire : 1953-1983	9
L'histoire dans la nouvelle Europe : 1991-1996.....	13
L'enseignement de l'histoire et la nouvelle initiative de Secrétaire général : 1996-1998.....	19
Apprendre et enseigner l'histoire du 20 ^{ème} siècle en Europe	23
Autres activités dans le domaine de l'histoire	29
Les itinéraires culturels européens.....	29
Journées européennes du Patrimoine	29
Les expositions d'Art du Conseil de l'Europe.....	30
Musées et enseignement	31
Jumelages scolaires et histoire locale	33
Conclusions	35
Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire: une construction permanente?	35
Annexe I.....	39
Annexe II.....	43

Préface

par Daniel Tarschys

Le respect de l'autre, la prise de conscience du patrimoine commun et la définition libre d'un futur solidaire sont les maîtres mots qui ont guidé depuis sa création les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'histoire.

En effet depuis l'origine, les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de la coopération éducative ont été, en partie mais de façon continue, consacrés à l'enseignement de l'histoire.

Le respect de l'autre s'entend comme la reconnaissance de son identité, de sa liberté de choisir ses racines et d'avoir sa propre lecture de la complexité de l'histoire de l'Europe, de ses territoires et de ses peuples.

Le respect de l'autre, suppose aussi que les inévitables contradictions entre les différentes lectures de l'histoire, que les différences de points de vues- voire les oppositions- soient exposées aussi objectivement que possible. C'est donc bien à la formation de la personne qu'il faut se consacrer en particulier dans l'enseignement de l'histoire afin d'y ancrer l'indépendance d'esprit, la tolérance, le sens du pluralisme et le sens du dialogue qui sont les conditions essentielles de la paix, de la compréhension et de la créativité.

Prendre conscience de son histoire commune signifie non seulement ne pas négliger les grands mouvements de l'histoire qui transcendent les différences nationales et territoriales mais aussi les mettre en évidence, surtout lorsqu'elles ont permis des avancées décisives pour la civilisation que nous partageons.

Mais l'histoire commune ne se limite pas non plus au moment les plus favorables et les plus paisibles, elle est, aussi faite de conflits, de tensions extrêmes, de destructions et de dérives de toute nature qui font aussi partie de l'histoire et du patrimoine de l'Europe. C'est dans ce contexte également qu'il convient de faire preuve de courage, d'honnêteté intellectuelle et d'une immense tolérance nécessairement associée à une grande rigueur quant aux principes et aux valeurs fondamentales.

Définir librement un avenir commun, c'est bien sûr le principe fondateur de toutes les constructions européennes, en particulier depuis la seconde guerre mondiale. Cet avenir ne peut être prisonnier de l'histoire et du passé, et nous savons bien au contraire, qu'il suppose de dépasser les tensions, les incompréhensions et les drames du passé.

Mais ce futur commun ne doit pas ignorer non plus le passé que ce soit pour y trouver dans ses aspects les plus encourageants des raisons d'espérer dans la construction européenne ou que ce soit pour s'assurer que les vieux démons n'aurent plus leur place sur notre continent.

C'est en référence à ces trois principes que les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'histoire, et en particulier ces dernières années, ont permis de mettre en évidence dans les concepts mais aussi dans les actions pratiques, une dimension européenne de l'éducation dont on soulignera qu'elle est d'abord et avant tout ouverte sur le reste du monde et conçue comme en développement permanent et créateur.

C'est tout le mérite de l'auteur du présent document que d'avoir pu résumer en quelques pages le long effort effectué depuis aujourd'hui cinquante ans dans ce domaine.

Dans l'Europe enfin retrouvée de l'après-guerre froide, l'histoire a fait un retour spectaculaire, porteuse d'espoir mais aussi parfois d'angoisse. Je suis persuadé qu'il s'agit pour le Conseil de l'Europe d'un devoir primordial que de poursuivre dans ce domaine le dialogue entre ses Etats membres, notamment à l'usage des jeunes générations.

Introduction

Les travaux sur l'histoire et son enseignement font partie des premières activités lancées par le Conseil de l'Europe qui, dès sa création, a pris conscience du rôle et de l'importance de l'histoire pour favoriser la connaissance mutuelle et la réconciliation entre les pays européens.

Dès 1953, le Conseil de l'Europe invitait les enseignants et les professeurs d'histoire de ses Etats membres à réfléchir ensemble sur « l'idée européenne dans l'enseignement de l'histoire ». Un an après, la Convention culturelle européenne, texte fondateur de toutes les activités culturelles de l'Organisation, signée à Paris le 19 décembre 1954, appelait ses Etats signataires à « encourager l'étude de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes » (...), et « à développer ces études sur le territoire des autres Parties contractantes » (...). Elle donna ainsi une base juridique à toutes les activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'histoire, dont elle constitue aujourd'hui encore le socle principal.

La première étape des travaux historiques du Conseil de l'Europe a concerné l'élimination des stéréotypes et des préjugés contenus dans les manuels scolaires : au-delà de la volonté de ne plus présenter les pays voisins comme des ennemis héréditaires assoiffés de sang et de vengeance, ces travaux ont cherché aussi à introduire une dimension transnationale et européenne dans les sommaires jusque-là très nationaux des manuels scolaires. A partir des années 1960, le Conseil de l'Europe s'est intéressé aussi au contenu de l'enseignement et à la manière dont il était dispensé dans les pays européens. Il a abordé la pédagogie historique en fonction des niveaux et des cycles scolaires, et s'est intéressé aux nouvelles méthodes d'enseignement à l'école et hors de l'école. Il a travaillé aussi sur l'articulation de l'histoire par rapport aux sciences humaines, tout en réfléchissant sur les buts de cet enseignement.

Les programmes relatifs aux manuels scolaires et à l'enseignement connurent leur apogée au cours des années 1950 et 1960, puis furent complétés après cette période par différentes activités plus spécifiques. Ce n'est que vers la fin des années 1980 que le Conseil de l'Europe, stimulé par un net regain d'intérêt pour l'histoire dans ses Etats membres, développe à nouveau des travaux d'envergure en matière de l'enseignement de l'histoire... au moment même où les bouleversements survenus après la fin du communisme en Europe centrale et orientale « réécrivent » entièrement l'histoire et la géographie du continent.

Comme au lendemain de 1945, il va s'agir alors pour le Conseil de l'Europe de contribuer à « ressouder » les anciens adversaires de la guerre froide, en les aidant notamment à connaître ce qui les unit. L'enseignement de l'histoire des

pays séparés par l'ancien rideau de fer, constitue là aussi un moyen privilégié de favoriser cette redécouverte mutuelle. Autour de « l'histoire dans la nouvelle Europe », il importe désormais d'effacer les anciens préjugés, mais aussi de tenir compte d'un paysage politique et culturel entièrement nouveau. Très vite, le Conseil de l'Europe s'attachera aussi à apporter son savoir-faire à des pays dont les structures d'enseignement n'ont guère bougé depuis les années 1950, et qui restent fortement imprégnés des idéologies totalitaires qui présidèrent à leur élaboration. Dans le même temps, l'Organisation souhaite, à l'Ouest comme à l'Est, promouvoir les valeurs de tolérance et de démocratie dans l'enseignement de l'histoire, à l'heure où celles-ci sont parfois remises en question par la montée des extrémismes ou de la xénophobie.

Enfin, les cinq dernières années ont vu l'élaboration de deux grands programmes relatifs à l'histoire, dont le premier s'adresse plus spécifiquement aux républiques de l'ancienne Union soviétique et à l'Albanie, tandis que le second concerne « l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle ». Inscrit dans le cadre de la « nouvelle initiative » du Conseil de l'Europe pour développer et consolider la démocratie dans l'ex-URSS, la partie relative à l'histoire de cette initiative concerne aussi bien les moyens que le contenu de l'enseignement, et tient compte des spécificités et des besoins exprimés par les anciennes républiques soviétiques ; le projet sur le « 20^{ème} siècle en Europe » est, lui, un véritable ensemble pédagogique à l'usage des enseignants, qui associe des thèmes et des méthodes à l'utilisation de nouveaux médias et de ressources aussi variées que la presse, le cinéma, les musées et le « travail de terrain ».

Les manuels et l'enseignement de l'histoire : 1953-1983

La toute première conférence consacrée aux manuels scolaires se tint à Calw, dans la Forêt-Noire (Allemagne) en août 1953. Elle réunissait des enseignants et des professeurs d'histoire issus de tous les pays du Conseil de l'Europe, venus réfléchir sur « l'introduction de l'idée européenne dans l'enseignement de l'histoire ». Comme le relate un participant, le Professeur Winding, « les délégations de chaque pays examinaient soigneusement les manuels des autres pays, puis répondaient à une série de questions sur le contenu des ouvrages et le choix des sujets traités ». Il s'agissait notamment d'évaluer l'impartialité des livres, mais aussi de relever les préjugés et les interprétations erronées ; les débats s'attardèrent surtout sur les sujets les plus « controversés », mais, conclut le Professeur Winding, « après des échanges parfois très animés, nous sommes parvenus à une déclaration commune ».

Cette première réunion inaugura une formule et des méthodes de travail qui se retrouvèrent lors des conférences successives organisées les années suivantes à travers l'Europe. Elles concernaient, elles, les grandes périodes abordées par les manuels, depuis le Moyen Age, à Oslo en 1954, jusqu'à la période 1870-1950, à Istanbul et Ankara quatre ans plus tard, après avoir étudié les 16^{ème}, 17^{ème}, 18^{ème} et 19^{ème} siècles.

Ces conférences établirent un abondant florilège de « préjugés » rencontrés dans tous ces manuels scolaires, et pas uniquement dans ceux publiés par les belligérants des deux derniers conflits mondiaux. C'est ainsi que les petits Suédois apprenaient que, si les Danois étaient « rusés », l'armée suédoise était bien supérieure à celle du Danemark, et les manuels britanniques « oubliaient » de mentionner les navigateurs espagnols ayant découvert certaines îles cinquante ans avant l'Angleterre ; plus globalement, les Scandinaves et les Turcs s'élevèrent contre les présentations systématiques des « barbares » Viking et des non moins « sanguinaires » Ottomans, dont le mode de vie, la culture et la civilisation étaient par ailleurs totalement passées sous silence. Les relations entre l'Occident et l'Orient mais aussi les chapitres relatifs aux Juifs étaient souvent les plus chargés de poncifs et de préjugés, tandis que les problèmes de terminologie – rois, tyrans, démocratie, mais aussi paysans, esclaves ou « vilains » accroissaient la confusion plus qu'ils n'éclairaient le débat, surtout pour des élèves appelés à survoler en quelques heures des périodes et des thèmes vastes et complexes.

Ces travaux s'effectuèrent en collaboration avec plusieurs organismes, dont l'Unesco, qui avait développé un programme comparable au niveau mondial. C'est de cette époque aussi que date la coopération entre le Conseil et l'Institut Georg Eckert de Braunschweig, spécialisé dans l'étude et le contenu des

manuels scolaires d'histoire. Les révisions européennes de manuels profitèrent aussi de l'expérience déjà acquise par certains pays dans ce domaine : dès les années 1930, les pays scandinaves cherchèrent à rapprocher leurs manuels scolaires et à en évacuer les préjugés, mais ce projet fut interrompu par le second conflit mondial.

Après cette série de conférences, et le travail de refonte des manuels qui fut proposé par le Conseil de l'Europe à ses Etats membres, il apparut clairement qu'il importait aussi de réfléchir sur l'enseignement lui-même en dépassant le seul cadre du manuel. Une conférence tenue à Elseneur (Danemark) en août 1965, s'acheva par une longue recommandation dont de nombreux points valent aujourd'hui encore pour leur clairvoyance, et posent les principes ultérieurs de l'action du Conseil de l'Europe :

La conférence plaida ainsi pour que l'histoire constitue « une des bases de la formation du citoyen de l'Europe », et en souligna le rôle « pour le rapprochement des peuples ». Elle rappela l'importance d'intégrer l'histoire « universelle » et extra-européenne dans les cursus scolaires, précisa qu'il ne suffit pas d'apprendre des dates pour développer la compréhension et le raisonnement historique, et recommanda aussi « le recours à un nombre étendu de matériaux visuels et de documents de qualité ». Surtout, la conférence s'éleva contre toute tentative « d'uniformisation de l'histoire », posant là un principe qui sera constamment réaffirmé, jusqu'à nos jours, par le Conseil de l'Europe.

Enfin, elle invitait les enseignants à dégager aussi une « vision européenne » des événements de l'histoire nationale, rappelant que des sujets aussi divers que la féodalité, les réformes religieuses, le classicisme et le baroque ou la révolution industrielle pouvaient aussi faire l'objet d'une présentation dépassant largement les frontières d'un seul Etat.

Ces thèmes furent élargis et développés au cours de plusieurs autres conférences, qui s'attachèrent aussi bien à favoriser l'acquisition du sens critique par les élèves qu'à leur apprendre à comprendre le présent à la lumière du passé ; tout en proposant un meilleur équilibre entre l'histoire nationale et l'histoire européenne, ces conférences rappelèrent l'importance de l'histoire locale d'une part et de l'histoire mondiale d'autre part, et se préoccupèrent aussi de la formation des professeurs et du contenu de cette dernière. Complété par quelques autres réunions plus spécifiques organisées jusqu'en 1983, ces cycles de conférences permirent ainsi à l'Europe de moderniser et de repenser l'enseignement de son histoire. Les recommandations relatives aux manuels furent appliquées concrètement dans la moitié des 2 000 manuels d'histoire en circulation dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, et l'idée d'histoire

européenne, peut-être plus difficilement quantifiable, franchit les seuils des salles de classe à travers les travaux de ces réunions. Mais si les grandes lignes étaient désormais tracées, il importait encore de poursuivre et d'élargir les œuvres entreprises. L'accélération de l'Histoire européenne - l'histoire des peuples, et non plus celle des livres, allait brusquement, en 1989, amplifier l'urgence et le volume des efforts à accomplir.

L'histoire dans la nouvelle Europe : 1991-1996

En décembre 1991, un symposium d'experts et de professeurs d'histoire organisée à Bruges dans le cadre des activités du Conseil de l'Europe réunit, pour la première fois, des enseignants et des responsables éducatifs originaires de l'Ouest comme de l'Est de l'Europe. Il aborda l'ensemble des questions posées par l'histoire dans la nouvelle Europe née au lendemain des événements de l'automne 1989.

Plus de trente ans après les travaux sur les manuels scolaires et le contenu de l'enseignement réalisé au sein des premiers Etats membres du Conseil de l'Europe, les représentants des pays d'Europe centrale et orientale soulignèrent la nécessité d'entreprendre des actions comparables au sein de leurs propres systèmes éducatifs, tout en tenant compte de la spécificité de ces derniers et de leur propre histoire. Au-delà de ces nécessaires évolutions, le symposium poursuivit et élargit les réflexions sur l'histoire déjà abordées aux cours des années précédentes ; il introduisit des éléments nouveaux, comme la notion de « conscience européenne », la modernisation de l'enseignement, les objectifs de l'éducation historique et son rôle dans la promotion des valeurs comme la tolérance, les droits de l'homme et le pluralisme.

Deux ans plus tard, en octobre 1993, le premier sommet des chefs de gouvernement des pays membres du Conseil de l'Europe, à Vienne, précisait et finalisait les objectifs présentés par les experts depuis 1991, et soulignait la nécessité de renforcer « des programmes visant à éliminer les préjugés par l'enseignement de l'histoire, en mettant en évidence les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et idées dans le développement historique de l'Europe ». Il rappelait parallèlement, à l'importance du patrimoine culturel pour la compréhension mutuelle et la cohésion de l'Europe dans le respect de sa diversité. Constatant la résurgence des phénomènes de racisme, de xénophobie et d'antisémitisme sur le continent, il insistait, de même, sur le rôle de l'enseignement pour combattre ces tendances.

Ces déclarations et recommandations débouchèrent sur la mise en place d'un projet sur « l'enseignement de l'histoire dans la nouvelle Europe » comprenant des conférences et des séminaires spécialisés ; il visait à élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement et à fournir une documentation pratique aux enseignants et aux concepteurs de programmes scolaires.

Le contenu de l'enseignement historique a fait l'objet de nombreuses études et propositions dans le cadre de ce programme, et ce d'autant plus que l'élargissement de l'Europe signifie aussi la découverte, par les élèves de l'histoire des pays situés autrefois de l'autre côté du rideau de fer. Avant même

l'ouverture vers l'Est, les enseignants des pays occidentaux débattaient déjà de la place accordée à leur pays dans les études scolaires des pays voisins. Schématiquement, les grandes puissances ont toujours été abordées plus largement que les pays plus petits, y compris d'ailleurs dans les Etats qui n'accédèrent jamais à ce statut de « grande puissance ». Mais ce sont souvent les anciennes « grandes puissances », et surtout celles ayant eu un passé colonial, qui ont le plus négligé les autres puissances de même rang, à l'image de la présentation réciproque, par exemple, de la France, de l'Espagne et du Royaume-Uni. Les anciennes rivalités ont souvent aggravé les biais ou les jugements négatifs, mais aussi réduit l'importance accordée aux pays voisins.

La nécessité d'intégrer les pays d'Europe centrale et orientale dans le cursus a bien sûr accru ce problème de place, volontaire ou non, aggravé par le nombre limité d'heures de cours dévolues à l'enseignement historique. C'est ainsi qu'au cours des séminaires et réunions, la Pologne a fréquemment regretté que son « histoire enseignée » à l'étranger se résume à la disparition de son Etat au 18^{ème} siècle et à l'invasion de 1939, sans jamais aborder son âge d'or des 16^{ème} et 17^{ème} siècles. De même, la Hongrie s'étonne de la place considérable accordée dans tous les manuels au traité de Versailles, y compris dans les pays non directement concernés par ce dernier, alors que le traité du Trianon, si lourd de conséquences pour la Hongrie et ses voisins, se résume à quelques lignes. Et l'adhésion des anciennes républiques soviétiques au Conseil de l'Europe n'a fait qu'accroître les déséquilibres : « Nous connaissons Shakespeare, Dante et Rousseau », ont beau jeu de rappeler historiens azerbaïdjanais ou ukrainiens, « mais qui connaît, chez vous, Nizami ou Tarass Chevchenko ? »

Le problème était bien sûr parallèle en Europe centrale et orientale où la présentation des pays occidentaux, comme celle de leur propre histoire, suivait scrupuleusement les canons idéologiques du marxisme-léninisme, surdimensionnant la lutte des classes ou la naissance des mouvements révolutionnaires par rapport à d'autres thèmes et événements. Bien entendu, les anciennes « démocraties populaires » se préoccupèrent avant tout de « réécrire » leur histoire en se libérant des contraintes imposées pendant plus de quarante ans par leurs régimes comme par le voisin soviétique. En Pologne par exemple, les manuels antérieurs aux années 1980 se concentraient systématiquement sur « l'envahisseur allemand » en évitant toute référence à la Russie. Le pacte germano-soviétique de 1939 brillait par son absence dans les programmes scolaires de même que la guerre soviéto-polonaise et la victoire remportée par le maréchal Pilsudski en 1921, redevenue depuis 1990 l'un des hauts faits de l'histoire de la Pologne. Et si le rôle de la Russie dans le troisième partage de la Pologne, en 1795, ne pouvait décemment être passé sous silence, il était sensiblement atténué par rapport aux responsabilités autrichiennes et surtout prussiennes, les professeurs se plaisant par ailleurs à rappeler que, si les Russes

sont des Slaves, les Prussiens sont des « Germains totalement étrangers à l'esprit et à la culture polonaise ».

La manière dont l'Europe est introduite dans les programmes et manuels a fait-elle aussi l'objet de plusieurs études comparatives. Le plus souvent, celle-ci sert à éclairer l'histoire nationale, à travers des thèmes et des phénomènes dépassant le cadre géographique et intellectuel d'un seul Etat, comme les révolutions industrielles, le socialisme ou les guerres mondiales. Les experts ont préconisé l'introduction de nouveaux thèmes transversaux dans les programmes, notamment dans le domaine de l'histoire des institutions, en matière de sciences et de techniques, et d'histoire des idées.

L'articulation de l'histoire en thèmes nationaux et européens, dont la présentation occupe d'ailleurs une proportion très variable selon les pays, ne saurait omettre, aux deux autres extrémités, l'histoire régionale et locale et l'histoire universelle et extra-européenne. Au niveau local, l'histoire constitue une excellente initiation à l'appréhension d'un monde plus vaste, mais représente aussi en elle-même une source de connaissances et de curiosité, alliée à un aspect civique. Mais nombre d'experts n'ont pas caché que, dans les régions ou les villes ayant changé plusieurs fois de nationalité, de même que dans les zones frontalières, l'histoire locale fait parfois « peur » aux autorités scolaires, qui redoutent, à tort ou à raison, qu'elle ne renforce un sentiment « centrifuge » par rapport au pouvoir central en place.

De son côté, l'histoire extra-européenne vise d'abord à rappeler que l'Europe n'est qu'une partie du monde ; son destin unique ne doit pas faire oublier l'importance et le rôle des autres continents, ni cacher les excès qu'y commirent les pays européens. La connaissance de l'histoire du monde doit éviter les tendances entre les continents ; surtout peut-être, la découverte d'autres civilisations contribue au respect mutuel et au dialogue, thème particulièrement brûlant dans le climat général des années 1990. Et dans ce cadre, la place de l'Orient et des civilisations musulmanes reste souvent incomplète ou insuffisante, dans une Europe ouverte aux migrations et à l'interculturalité.

Désireux de dépasser les seuls éclairages européens, les projets développés autour de la nouvelle Europe ont aussi mis l'accent sur l'enseignement des « influences mutuelles positives » entre les pays et les peuples, et sur les bénéfices apportés par les contacts culturels à travers l'histoire. A partir de quelques exemples concrets, dont l'Andalousie avant la Reconquête, les villes hanséatiques et les Juifs à Prague, illustrant la cohabitation et parfois l'harmonie entre des groupes et des cultures, les experts du Conseil de l'Europe ont souligné l'intérêt de mettre en avant ces thèmes transversaux, sans sombrer toutefois dans un angélisme artificiel. La présentation de ces échanges doit

s'appuyer sur des faits, et inclure les points de vue des différents protagonistes de l'époque ; par ailleurs, ces influences positives ne doivent pas cacher les résistances aux ouvertures, ni occulter les pages sombres de l'histoire nationale ou régionale, qui méritent elles aussi d'être appréhendées dans leur globalité.

L'autre grand volet du projet développé autour de la nouvelle Europe a concerné les techniques pédagogiques elles-mêmes. Parmi celles-ci, les participants aux différents symposiums ont plaidé pour un retour à une structure chronologique de l'enseignement de l'histoire, après la vogue des programmes thématiques des années 1970 et 1980, dont l'efficacité est loin d'avoir répondu aux espérances de leurs promoteurs. De même, la place de l'histoire en tant que discipline d'enseignement à part entière a été fortement réaffirmée, avec la volonté d'une nette différenciation par rapport à l'ensemble des sciences humaines et sociales. Ce « repositionnement » de l'enseignement historique n'implique pas pour autant un retour au cours magistral d'histoire d'autrefois : les enseignants souhaitent au contraire ouvrir leurs activités « hors de l'école » et y intégrer des techniques modernes. Le recours à des banques de données, à l'utilisation de CD-Rom et d'ordinateurs. Le regard historique des élèves doit se poser sur l'ensemble des médias, et sur le terrain de la vie quotidienne, y compris en recueillant des témoignages « pris dans la rue » à travers des activités d'histoire locale. De même, le potentiel offert par les musées, nationaux ou locaux, justifie la création de véritables passerelles entre les classes et ces établissements.

Mais l'enseignement de l'histoire mérite aussi d'être repensé en raison de plusieurs autres phénomènes.

Avant tout, les professeurs se sont alertés d'un certain désintérêt des élèves pour l'étude de l'histoire, lié à de multiples causes, dont le manque de motivation pour des sujets dont « l'utilité est parfois mal perçue » n'est pas la moins préoccupante. De même, les enseignants se sont demandés si la présentation de l'histoire nationale selon des critères traditionnels, voire bourgeois, répond à l'attente d'un nombre croissant d'élèves issus de milieux défavorisés, problème peut-être accru par la perception du thème « national » chez des élèves issus de l'immigration. Cette désaffection des élèves contraste avec le regain d'intérêt pour l'histoire observé au sein de la population en général ; en effet, l'histoire, aujourd'hui, ne s'apprend plus seulement à l'école, mais par de nombreux médias extérieurs, même si l'école reste un lieu privilégié pour acquérir savoir-faire et esprit critique.

D'autre part, plusieurs séminaires ont été organisés autour des valeurs véhiculées par l'enseignement de l'histoire. Pour le Conseil de l'Europe, il importe que cet enseignement débouche sur la promotion de la démocratie et du

pluralisme, ainsi que sur la compréhension entre les peuples et, à l'intérieur des Etats, entre les groupes majoritaires et minoritaires. Si ces travaux ont été menés dans le cadre particulier de la transition démocratique des pays d'Europe centrale et orientale, leurs recommandations dépassent le cadre de ces seuls pays pour concerner l'ensemble du continent. Les techniques d'enseignement et la formation des professeurs dans l'ancienne Europe de l'Est ont été abordées par le programme, afin de les adapter à l'évolution récente de ces pays, mais les questions posées par ces évolutions intéressent là aussi tous les pays européens. La promotion de l'esprit critique, le jugement indépendant et objectif, ou le refus des manipulations interpelle l'ensemble du monde enseignant, au même titre que la défense des institutions démocratiques et la transmission des valeurs de solidarité et de tolérance.

Simultanément, la place et l'intérêt de l'histoire ont été largement rappelés et étudiés dans les nombreuses activités relatives à la promotion de la citoyenneté et à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, en particulier dans le cadre de l'Année européenne contre le racisme (1995).

L'enseignement de l'histoire et la nouvelle initiative du Secrétaire général : 1996-1998

En 1995, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe proposa une série de programmes de coopération destinés en priorité aux républiques issues de l'ancienne URSS, regroupés sous l'appellation de « nouvelle initiative du Secrétaire général ».

L'un de ces programmes concernait spécifiquement l'enseignement de l'histoire et s'adressait en particulier à 7 anciennes républiques soviétiques (Russie, Moldova, Ukraine, Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus et Géorgie) ainsi qu'à l'Albanie, à une époque où ces pays étaient candidats à l'adhésion au Conseil de l'Europe, ou venaient d'y accéder. Comme pour les autres programmes de coopération, cette « initiative » s'est concrétisée par la tenue d'un grand nombre de séminaires et de réunions à caractère multilatéral, national ou régional, dans les pays participant au programme. Tout en tenant compte des besoins particuliers de ces pays, ces réunions et les propositions qui en découlèrent intégraient l'expérience déjà acquise par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Elles associaient les partenaires du Conseil pour ces activités, comme l'Institut Georg Eckert, la Conférence permanente européenne des associations de professeurs d'histoire Euroclio, et « Kultur Kontakt » (Autriche).

Après une évaluation des besoins et des réformes déjà entreprises depuis 1991, le programme a porté sur le contenu de l'enseignement dispensé aux élèves et sur la nature des connaissances requises par ce dernier, puis sur les manuels scolaires et enfin sur la formation des enseignants eux-mêmes.

La réforme de l'enseignement de l'histoire dans l'ex-URSS posait des problèmes très particuliers, liés tant à la nature et au fonctionnement de l'ancien Etat qu'à son remplacement, après 1991, par de nombreux « Etats successeurs ».

A l'époque soviétique, le ministère de l'éducation préparait, à Moscou, un programme unique d'enseignement par classe, et qui avait véritablement « force de loi » dans toute l'URSS, de la frontière polonaise ou roumaine jusqu'aux frontières chinoise ou japonaise. Très imprégné par le culte de l'histoire d'Etat et conçu selon les principes idéologiques du marxisme-léninisme, ce programme était soutenu par l'utilisation d'un seul manuel, rarement illustré, qui constituait la base de l'enseignement. Lus et commenté par les professeurs, qui ne devaient guère s'en éloigner, les manuels véhiculaient une histoire

unique et incontestable aboutissant à des résumés appris par cœur, preuve de l'acquisition de leur contenu par les élèves.

Dans un premier temps, l'éclatement de l'Union soviétique a rendu ces programmes et manuels « centralisés » particulièrement obsolètes dans les pays ayant proclamé leur indépendance. Ceux-ci, outre le rappel de leur propre histoire, cherchèrent aussi à combler les « pages blanches » de l'ancienne histoire officielle soviétique, mais ne disposaient pas pour autant d'une méthodologie à même de « moderniser » leur enseignement ; ils risquaient donc de reproduire, à l'échelle des nouveaux Etats, les anciens schémas pédagogiques hérités de la période précédente. Et dans la Fédération de Russie elle-même, les anciens textes « centralisés » ne répondaient plus ni à la volonté de démocratisation du nouveau régime, ni à la structure même de la Fédération, composée de plus de 130 nationalités et minorités à l'histoire et à la culture souvent très différentes de celles de la Russie stricto sensu.

Autre difficulté, et non des moindres, les bouleversements économiques et administratifs ont eux aussi profondément modifié l'organisation de l'enseignement : avant 1991, l'Etat distribuait un manuel unique à tous les élèves ; aujourd'hui, il existe des dizaines de manuels différents sur le marché, et ce sont les enseignants qui les choisissent, à charge pour les familles de les payer. Dans les faits, cette réalité tempère considérablement l'accès aux nouveaux manuels, car ce sont souvent les impératifs économiques qui priment sur le choix des ouvrages.

Le contenu des programmes, et la manière dont ceux-ci sont présentés aux élèves, a constitué le premier grand volet des activités entreprises dans le cadre de la « nouvelle initiative », avec, là aussi, une série de séminaires spécialisés multilatéraux, nationaux et régionaux.

Au cours de ces réunions, les représentants du Conseil de l'Europe ont clairement rappelé qu'ils n'étaient pas là pour « dire aux pays ce qu'ils devaient inclure dans leurs programmes », mais bien pour les aider à adapter ces derniers à une formation démocratique et pluraliste, destinée autant à transmettre un savoir qu'à apprendre à questionner et évaluer ce dernier.

Les discussions ont abordé la différence entre la notion d'histoire « nationale » et d'histoire « nationaliste », la première ne devant surtout pas glisser vers la seconde, comme elle l'a souvent fait lors des époques précédentes ; il s'agissait d'éviter les dérives et les confusions, tout en rappelant la « perversion » même de la présentation historique entraînée par de tels amalgames.

Les débats ont porté aussi sur la manière d'apporter un « éclairage européen » à l'histoire nationale, et sur la nécessité de présenter cette histoire à partir de plusieurs points de vue, en intégrant notamment la présentation des minorités nationales, trop souvent occultées par l'histoire officielle. Ils ont souligné que l'enseignement de l'histoire doit se dégager de la seule « grande » histoire politique ou militaire pour s'intéresser à la vie quotidienne, à la culture, aux sciences ou aux techniques. La représentation d'un personnage historique peut aussi contribuer à éclairer une période : à partir d'exemples de biographies, les séminaires ont appris aux enseignants à organiser leurs cours autour d'un personnage. Ils ont, de même, démontré que le manuel n'est pas le seul support pédagogique utilisable, et insisté sur l'intérêt de la photographie, des cartes ou des films en tant qu'outils pédagogiques. L'ancienne URSS disposait, depuis longtemps, d'un réseau particulièrement dense de musées historiques, et ceux-ci faisaient déjà l'objet de nombreuses visites des groupes scolaires. Tout en encourageant ces pratiques, les séminaires ont cherché aussi à dynamiser ce potentiel, et à aider les enseignants à mieux préparer ces visites, d'autant plus importantes qu'elles constituent souvent l'un des seuls moyens pour « enseigner hors de la classe ».

Le travail dans les bibliothèques, elles aussi nombreuses, mérite aussi d'être encouragé et développé, par exemple pour pousser les élèves à y faire des recherches.

Mais la modernisation de l'enseignement passe aussi par la manière dont celui-ci est dispensé : trop souvent, notent les experts et les enseignants eux-mêmes, les professeurs hésitent à abandonner, ne serait-ce qu'un moment, leur manuel au profit d'autres supports ou méthodes, et « s'accrochent » à ce dernier d'une manière peut-être excessive. La difficulté qu'ils ont à s'en éloigner est accrue par la remise en question du contenu même de leurs cours : « avant », il suffisait souvent de transmettre un point de vue et une vision officielle de l'histoire, alors qu'il faut aujourd'hui présenter plusieurs opinions, et s'interroger sur leur validité. Dans certains pays, le fait de conseiller aux enseignants de susciter des questions de la part de leurs élèves apparaît comme une véritable « révolution culturelle », après des décennies durant lesquels l'élève n'avait ni à penser ni à parler, mais uniquement à écouter et enregistrer.

La révision des manuels scolaires a contribué elle aussi à « rajeunir » l'enseignement et à en élargir l'ouverture sur le monde et la société. En dépit des problèmes économiques rencontrés par les anciennes républiques soviétiques, les évolutions ont été sensibles depuis quelques années. Les anciens manuels, épais et austères, hérités de l'URSS ont été remplacés par des ouvrages plus attractifs et illustrés, qui ne se contentent plus de « réciter » un texte unique, mais proposent des « exercices pratiques », posent des questions et

invitent au raisonnement. Si l'on feuillette par exemple l'édition 1998 du manuel d'histoire destiné aux classes de 7^{ème} en Ukraine (élèves de 15 ans), publié par les éditions « Genesa » à Kiev, on découvre un ouvrage bien illustré, complété par de nombreuses cartes, un glossaire et une bibliographie. Le programme de cette année-là s'ouvre avec la fin de l'Empire romain d'Occident pour s'achever à la disparition de l'Empire romain d'Orient. L'ouvrage accorde une large place à la France, au Saint Empire, à l'Angleterre ou à l'Espagne, mais aussi à des thèmes « transversaux » comme l'art et la culture, servis par des reproductions de miniatures, de tableaux et d'enluminures, impensables dans de telles publications il y a quelques années encore. De même, alors qu'il n'y avait avant 1991 qu'une seule histoire russe et soviétique, les régions russes peuvent désormais publier des manuels scolaires « régionaux », axés sur leur propre histoire, leur patrimoine et leurs traditions. La Région de Novgorod a été la première à se doter d'un manuel d'histoire régionale, fruit de la première expérience de coopération entre des historiens russes, eux-mêmes enseignants, et les experts du Conseil de l'Europe.

D'autre part, en particulier dans les régions frontalières, des programmes multilatéraux étudient la possibilité de rédiger des manuels scolaires régionaux dépassant les frontières nationales. Les pays baltes préparent actuellement la rédaction d'un ouvrage de ce type, au même titre que l'Ukraine, la Roumanie, la Pologne et la Slovaquie, dans le cadre d'un projet sur l'espace carpathique. Cela ne va pas toujours sans difficultés, en raison des questions sensibles parfois plus vives dans ces secteurs que dans des zones très centrales, éloignées de toute frontière, et sans minorité ni cohabitation de plusieurs nationalités.

Les questions litigieuses doivent pourtant trouver leur place dans les programmes, même si les discussions autour de certaines d'entre elles, comme par exemple les relations entre l'Allemagne et l'Ukraine après 1918 et entre 1941 et 1944, suscitent aujourd'hui encore des passions si exacerbées qu'il paraît difficile de l'intégrer rapidement dans les cursus scolaires.

Là aussi, le Conseil de l'Europe souhaite s'associer à ces projets en utilisant l'expérience acquise par certains de ses Etats, comme par exemple la manière dont l'histoire est désormais enseignée aux élèves d'Irlande du Nord, dans une optique de réconciliation et de compréhension entre les communautés.

Enfin, le troisième volet de « l'initiative » concerne plus spécifiquement la formation des enseignants eux-mêmes. Celle-ci fera l'objet de plusieurs séminaires en 1999 et 2000, et permet au Conseil de l'Europe de poursuivre sa coopération avec les pays destinataires de « l'initiative » qui ont souhaité que la collaboration lancée en 1996 se perpétue au-delà du cadre initial de ce programme.

Apprendre et enseigner l'histoire du 20^{ème} siècle en Europe

Souvent perçu par les historiens comme étant « le plus difficile à étudier et à enseigner », le 20^{ème} siècle fait l'objet d'un projet spécifique, « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle ». En 1993 et en 1997, les deux sommets des chefs d'Etat des pays membres du Conseil de l'Europe avaient donné mandat à l'Organisation de développer plus particulièrement les activités et les méthodes pédagogiques relatives à cette période, et l'Assemblée Parlementaire avait exprimé une volonté similaire dans une recommandation sur l'apprentissage de l'histoire adoptée en 1996.

Ce projet constitue un véritable ensemble pédagogique, et peut être décrit comme un « atome » dans lequel des « satellites » gravitent autour d'un « noyau ». Ce « noyau » sera matérialisé par un guide pratique destiné aux enseignants, entièrement consacré aux méthodes et aux différentes manières de présenter le 20^{ème} siècle aux élèves. Un historien écossais, Robert Stradling, prépare cet ouvrage qui comprendra aussi bien des chapitres pédagogiques que des fiches pratiques et des exercices bâtis autour de cas et des thèmes concrets. Tout en reprenant et amplifiant les recommandations du Conseil de l'Europe déjà établies dans le domaine de l'histoire, il les adapte aux problématiques et à la complexité du 20^{ème} siècle, en tenant compte des bouleversements intellectuels, politiques et sociaux qui le caractérisent. Il s'intéressera aussi à relever les omissions et les falsifications qui entachent la présentation du siècle, et à traiter les questions litigieuses, sources de conflits, de polémiques et d'incompréhensions.

Les satellites sont, quant à eux, constitués par des pochettes pédagogiques consacrés aux femmes, aux mouvements de population et aux nationalismes, toujours en Europe et au 20^{ème} siècle. Ils seront complétés par des rapports et des contributions concernant, entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement, le problème des sources en histoire contemporaine et l'étude des « détournements de l'histoire ». L'ensemble constitue un « paquet » utilisable par tous les enseignants, adapté à leurs besoins et leurs moyens. Il sera disponible aussi bien sur des supports traditionnels, composés de cahiers et de livres, complétés par des films et des photos, que sous une forme électronique.

Spécifiquement traitée par plusieurs rapports et ateliers, la question de la collecte et de l'exploitation des sources de l'histoire du 20^{ème} siècle apparaît aussi, en transversale, dans l'ensemble du projet. Celui-ci prévoit d'initier les élèves à la consultation et à l'exploitation d'archives, comme base documentaire ou thème de réflexion. Mais, à la différence des siècles qui le précèdent, le 20^{ème} siècle s'étudie et se lit aussi à travers les nouveaux médias qu'il a générés

comme le cinéma, la radio, la télévision et plus globalement l'image, qui côtoient, voire supplantent, l'information écrite.

Ces sources nouvelles doivent être recensées et connues, mais aussi décryptées et évaluées. Le pouvoir de l'image, fixe ou animée, accroît aussi le risque de manipulation du spectateur : les films de propagande tournés par les régimes totalitaires en sont l'illustration la plus tragiquement exemplaire, mais les omissions ou détournements – y compris ceux permis par les techniques de montage ou de prise de vues, parsèment aussi des films ou des reportages qui se drapent d'objectivité ou d'information. En découvrant ces mécanismes, volontaires ou non, les élèves d'aujourd'hui, qui vivent dans un environnement audiovisuel permanent, apprendront aussi à se montrer plus critiques face à celui-ci, en regardant un journal télévisé ou un film.

Mais bien évidemment, au-delà de la propagande et de la manipulation, le passage progressif du monde de l'écrit vers une société de l'image constitue aussi, en soi, un phénomène historique devant être étudié. Dans ce cadre, le projet proposera aux enseignants une « filmographie du 20^{ème} siècle » comprenant les 100 films les plus significatifs du siècle ; ils serviront à éclairer leur période, historiquement et culturellement, et favoriseront aussi les débats autour d'elle.

Le projet entend aussi stimuler le recours à des sources peu employées dans l'enseignement, comme le recueil de témoignages oraux. Ceux-ci constituent parfois la seule source disponible pour cerner un événement ou un cadre de vie, et fournissent souvent un éclairage capable de contrebalancer l'histoire « officielle » ; ils permettent de plus de personnaliser l'histoire en donnant à l'orateur un rôle de témoin. Certaines écoles invitent déjà des anciens résistants, ou des anciens déportés, à raconter leurs souvenirs, qui replacent les auditeurs dans le contexte de l'époque ; de même, la vie dans une usine peut être illustrée par le récit d'un ancien ouvrier. Toutefois, la mémoire orale doit aussi être multiple, car elle peut manquer d'objectivité comme toute source écrite ou visuelle.

Les technologies les plus récentes, notamment informatiques, véhiculent elles aussi des nouvelles sources d'information, comme les CD-Rom ou les sites Internet, mais constituent de plus des moyens d'enseignement en tant que tels. Là aussi, il importe d'aider les élèves à sélectionner et à évaluer la profusion de documents disponibles sur Internet, et de les faire s'interroger sur leur provenance, leur fiabilité et tous les risques de manipulation ou d'omission qu'ils peuvent contenir. Mais pour l'enseignant, utiliser Internet implique d'abord de savoir s'en servir : en fonction de leur formation et de leur attitude face à ces outils, les professeurs s'y montrent plus ou moins réceptifs et

favorables. Le projet vise donc à les aider à utiliser ces équipements, qui leur fourniront par exemple des textes et des images, les sites Internet et les CD-Rom pouvant ainsi compléter utilement les manuels et les cours.

Néanmoins, si ces nouveaux outils offrent d'importantes perspectives pédagogiques, les enseignants qui participent aux séminaires de formation rappellent qu'ils ne sauraient se substituer aux livres et aux papiers, et, tout en ouvrant des perspectives, ne bouleverseront pas entièrement l'enseignement. De plus, beaucoup d'enseignants observent que leur développement à l'école reste encore, actuellement, freiné par les contraintes liées à leur coût.

Les « pochettes pédagogiques » se présenteront quant à elles comme des dossiers ou classeurs d'une cinquantaine de pages chacune, facilement utilisables par les enseignants. Elles comprendront des textes, des images, des études de thèmes et des modèles d'exercices ou de travaux d'atelier.

La première pochette, consacrée à « l'histoire des femmes », s'inscrit dans la volonté du Conseil de l'Europe de donner une représentation équitable des deux sexes dans la société, mais son objectif dépasse ce seul rééquilibrage. En effet, tout en soulignant le rôle trop longtemps négligé des femmes dans la société, elle vise aussi à « éclairer l'histoire » à travers leur regard, et à leur « rendre la parole ». Plusieurs séminaires ont déjà été organisés autour de ce projet, dont la présentation s'appuiera aussi sur des exemples précis, collectifs ou individuels. Parmi ceux-ci, le rôle des femmes dans la Russie de Staline présentera la vie, l'activité et l'image des femmes de la période, et l'illustrera à travers elles. D'Evguenia Ginsbourg à Marie Curie en passant par Agatha Christie et Mélina Mercouri, des biographies féminines pourront charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes « ordinaires » ou anonymes, ainsi que leurs points de vue face aux événements et au monde. Pour cela, le recours au témoignage et à l'histoire orale doit être encouragé : la pochette proposera des exemples et des méthodes « d'interviews » pouvant être réalisées auprès de femmes ayant vécu des événements historiques ou représentatives d'une époque ou d'un thème.

La pochette recense également les sujets généraux à aborder dans les cours, que ce soit la lutte pour le droit de vote, le travail féminin ou l'image de la femme. Elle s'intéresse aussi aux biais et aux omissions qui entravent la présentation du rôle des femmes dans l'histoire, et débouche ainsi sur un véritable travail d'historiographie propice au commentaire et au jugement critique.

Conçue sous une forme comparable, la pochette sur les nationalismes dépassera les seules définitions du phénomène pour en aborder les aspects les plus quotidiens, jusqu'au sport ou aux monnaies. Elle en présentera les grandes

conséquences historiques, comme la mobilité des frontières ou l'éclatement des empires (Autriche-Hongrie, Empire ottoman et URSS) et s'intéressera aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein des Etats. Elle réfléchira ensuite à la cohabitation des groupes et aux moyens de « vivre ensemble », par exemple à travers le fédéralisme. La pochette, comme les deux autres, sera complétée par une bibliographie incluant documents écrits, films, mais aussi CD-Rom et sites Internet.

La pochette sur les Migrations abordera l'ensemble des mouvements de population en Europe au 20^{ème} siècle, les raisons qui poussent les individus et les groupes à changer de pays et les échanges culturels et sociaux qui découlent de ces mouvements. Elle ne se réduira pas aux grands courants migratoires des dernières décennies, mais s'arrêtera aussi sur les mouvements transfrontaliers dictés par des modifications de frontière ou des nécessités économiques, comme dans le cas des travailleurs frontaliers. Elle vise à présenter les réalités et les points de vue des « migrants » comme des habitants des pays d'accueil, tout en facilitant le dialogue et la compréhension mutuelle, autour de préoccupations et de modes de vie qui tendent à se rapprocher.

L'enseignement de l'Holocauste fera lui aussi l'objet d'une pochette ou d'un chapitre ultérieur du programme. Cet enseignement, au-delà des faits eux-mêmes, devrait « personnaliser » les événements, à travers la vie de victimes par exemple, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de quinze ans sera plus touché par l'histoire d'un jeune de son âge, avant et pendant la guerre que par une seule présentation globale de l'époque, et percevra plus concrètement l'ampleur de la tyrannie et des crimes. A l'heure où l'antisémitisme connaît d'inquiétantes résurgences dans certains pays, il importe, au-delà des faits, de rappeler que tout individu peut devenir un jour la victime de tels crimes, mais il faut réfléchir aussi sur les « mécanismes » qui peuvent, simultanément, transformer des individus « normaux » en tortionnaires et en bourreaux.

Le projet étudie aussi la manière dont l'histoire du 20^{ème} siècle est enseignée à travers l'Europe, que ce soit dans les manuels, les programmes ou les cours. Il invite les enseignants, au-delà de la présentation des faits, à aborder leur représentation et la « mémoire » qui en émane. Le concept de « lieu de mémoire », propice à la réflexion comme au souvenir, introduit aussi l'idée de patrimoine culturel. Ce dernier ne doit pas se limiter à un palais ou une église, mais inclut aussi des sites rappelant les heures les plus sombres du 20^{ème} siècle, comme les tranchées de 1914 ou les camps de concentration.

La « mémoire vécue » peut être illustrée par le recours à des documents peu connus, comme par exemple les lettres adressées par les soldats de la Grande Guerre à leurs familles, qui témoignent ainsi de la dimension individuelle d'un

événement collectif. Les cartes et les photos, comme les extraits de films, parlent souvent mieux d'une guerre aux élèves que la seule énumération chronologique de son déroulement, et la présentation d'un mémorial témoigne aussi de la manière dont un conflit marque un pays ou une région.

Enfin, la formation des professeurs d'histoire fait l'objet d'études comparatives qui serviront de base à des recommandations formulées par le projet. Selon les pays, les futurs enseignants passent directement de l'université au milieu scolaire, et leur bagage académique se complète d'une formation plus ou moins poussée en pédagogie, qui va de simples stages à une ou plusieurs années de préparation à l'enseignement. Le projet entend évaluer et recenser les différents modèles de formation même s'il ne vise qu'à les optimiser, et en aucun cas à les uniformiser. Il insiste sur la nécessité de développer la formation continue des enseignants, que ce soit en matière de techniques d'enseignement ou dans le choix des thèmes et problématiques méritant d'être exposés aux élèves.

Le projet devrait permettre aux enseignants d'histoire, en Europe, quel que soit leur pays, de développer des méthodes et des thèmes adaptés aux spécificités de l'histoire du 20^{ème} siècle. Il les aidera à intégrer la diversité des sources documentaires et des sujets dans leur pratique, mais aussi à adapter celle-ci aux évolutions technologiques contemporaines. Le projet souligne la spécificité de l'enseignement de l'histoire du 20^{ème} siècle par rapport à la formation historique en général, et insiste pour que le 20^{ème} siècle fasse l'objet d'une présentation plus ouverte sur le monde extérieur, capable d'en favoriser la compréhension par l'élève. Dynamique et attractif, cet enseignement doit rappeler aux élèves, confrontés hors de la classe à de nombreuses sources extérieures d'information historique, que l'école reste le lieu privilégié pour apprendre, connaître et analyser l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle.

Autres activités dans le domaine de l'histoire

Les itinéraires culturels européens

Créés en 1987 par le Conseil de l'Europe, les itinéraires culturels européens relient de nombreuses villes et régions d'Europe autour de thèmes culturels et historiques communs, à l'image des villes hanséatiques, des routes du Baroque ou de la soie, et du monde celtique ou Viking. Le premier itinéraire culturel a permis de redonner vie aux anciens chemins de Saint-Jacques de Compostelle, principal pèlerinage du Moyen Âge vers lequel affluaient des milliers de pèlerins, en empruntant des routes soigneusement balisées et ponctuées de sanctuaires, d'églises et de relais.

Les itinéraires culturels permettent à la fois de mettre en valeur un site local et de le replacer dans sa dimension européenne, et se prêtent à de nombreuses activités pédagogiques, qui permettent de saisir leur double dimension. Les routes de la soie, qui suivent les circuits du négoce textile au Moyen Âge, peuvent servir de prétexte à la découverte des échanges commerciaux à travers le continent ; en longeant le cours du Danube, réellement ou virtuellement, on découvre l'histoire et la culture des peuples et des pays bordant le fleuve. L'itinéraire baroque rappelle, au-delà de chaque monument, l'intensité de ce courant culturel et intellectuel commun à toute l'Europe, du 17^{ème} siècle au début du 18^{ème} siècle, avec ses déclinaisons régionales et chronologiques. L'itinéraire de Saint-Jacques a même été emprunté, sur certains tronçons, par des classes scolaires qui ont simulé le parcours d'un « moine imaginaire » du 12^{ème} siècle, en « reproduisant » son voyage et son organisation.

De plus, les itinéraires culturels génèrent de nombreuses publications et études relatives aux sites et aux monuments de leurs parcours, qui constituent une documentation utile aux enseignants et aux élèves, de même que les travaux publiés par le Conseil de l'Europe à ce sujet. Si les aspects touristiques des itinéraires sont les plus connus du public et les plus développés, leur volet éducatif est lui aussi suffisamment large pour s'intégrer dans une politique active de sensibilisation à l'histoire et au patrimoine dans le milieu scolaire.

Journées européennes du Patrimoine

Chaque année, depuis 1985, des dizaines de milliers de monuments et d'édifices s'ouvrent au grand public le temps d'un week-end de septembre, dans le cadre des « Journées européennes du Patrimoine » initiées par le Conseil de l'Europe, et qui se sont déroulées en 1998 dans 44 pays.

La présentation et la visite de monuments, souvent fermés au public en raison de leur affectation (ministères, administrations, entreprises) ou tout simplement mal connus, permettent de sensibiliser les habitants d'une ville ou d'une région à la richesse du patrimoine qui les entoure, et se prête aussi à une découverte concrète de celui-ci en milieu scolaire.

Au-delà des visites, certaines écoles, installées dans des bâtiments historiques ou présentant un intérêt architectural, ont eu l'idée de s'ouvrir au public pendant ces journées. Ainsi par exemple, le Lycée international de Strasbourg, installé dans un étonnant bâtiment néo-renaissance construit en 1901, organise des visites de ses locaux pendant les « Journées », sous la conduite des élèves de l'établissement. Ceux-ci ont réalisé aussi des « plaquettes historiques » retraçant l'histoire de l'école, complétées par une exposition de plans et de photos anciens, et par une présentation de la vie scolaire d'autrefois. A travers l'Europe, d'innombrables écoles anciennes ont mené des actions comparables ; mais l'ouverture d'autres édifices permet aussi aux classes d'étudier la fonction et l'histoire d'un bâtiment participant aux « journées », avant ou après l'avoir visité. De plus, le caractère européen des « journées » favorise les comparaisons et les confrontations d'un pays à l'autre, tout en illustrant l'engouement toujours plus grand des Européens pour leur patrimoine culturel.

Les expositions d'Art du Conseil de l'Europe

De 1955 à nos jours, le Conseil de l'Europe a organisé vingt-cinq « expositions d'Art » à travers tout le continent, sur des thèmes ou des périodes impliquant l'ensemble de la culture européenne, comme l'humanisme, le gothique, ou le romantisme, ou mettant en avant l'influence particulière d'une région ou d'un groupe de pays sur l'Europe, à l'image du Danemark de Christian IV ou de la Toscane des Médicis. Ces expositions permettent de regrouper des œuvres souvent « éparpillées » à travers de nombreux pays, et incluent des peintures, des sculptures, des documents écrits, des objets d'art, des meubles ou des vêtements. Elles connaissent au fil des années un succès croissant auprès du public.

Très tôt, les enseignants travaillant avec le Conseil ont souligné l'intérêt pédagogique de ces manifestations. Elles permettent de replacer le spectateur dans un environnement global, illustrent les influences réciproques entre les pays et soulignent concrètement les échanges culturels au sein du continent. En 1983, l'une de ces expositions, organisée à Lisbonne, fut consacrée aux « découvertes portugaises et à la Renaissance en Europe » et un symposium d'enseignants se tint sur le même thème pendant cette manifestation. En effet, si les découvertes portugaises sont abordées dans les cursus de presque tous les

pays européens, les enseignants ont souligné combien cette présentation peut servir à illustrer plus largement le thème des contacts entre plusieurs parties du monde, ou faire réfléchir sur les conséquences positives et négatives de ces voyages. Ils ont souhaité que l'enseignement des découvertes intègre aussi les aspects scientifiques et techniques de ces voyages, ainsi que leur impact économique, social et intellectuel.

Ce symposium a permis de renforcer les liens entre le monde enseignant et les organisateurs des expositions d'Art, et certaines d'entre elles se prêtent désormais à la réalisation de matériel pédagogique diffusé ensuite dans tous les pays. Aujourd'hui, les expositions accueillent beaucoup de classes et de groupes scolaires, issus des pays et des régions où elles se déroulent, mais venant aussi parfois de plus loin.

Ces dernières années, plusieurs expositions thématiques ont largement servi de base documentaire et pédagogique aux enseignants, car elles se prêtaient particulièrement bien à la présentation concrète de valeurs et de concepts historiques comme la « Révolution française et l'Europe » (Paris, 1989) présentée à Berne dans le cadre du 700^{ème} anniversaire de la Suisse. Une exposition sur l'« Arts au temps des dictateurs, de 1930 à 1996 », organisée successivement à Londres, Barcelone et Berlin en 1996, a traité la notion d'« art officiel », les relations entre le pouvoir et la culture, et les manipulations de la propagande. Elle a constitué ainsi un support concret et visuel à des thèmes abordés par l'enseignement, soutenant les cours d'histoire, et capable de les animer et de susciter questions et débats.

Enfin, l'exposition la plus récente de la série, consacrée aux traités de Westphalie et organisée simultanément à Munster et Osnabrück pendant l'hiver 1998-99, a illustré, à travers l'art et l'objet, l'importance de ces traités pour l'équilibre européen. Pendant l'exposition, à Munster, plusieurs établissements scolaires situés dans des pays signataires des traités ont invité leurs élèves à se « mettre dans la peau » des ambassadeurs et diplomates de l'époque. Ils ont simulé la négociation de 1648, en réfléchissant aussi sur les priorités politiques d'autrefois face à la situation du monde contemporain.

Musées et enseignement

Au-delà de l'image traditionnelle des groupes scolaires défilant, plus ou moins sagement, devant les collections archéologiques et les peintures de leur musée municipal, le musée constitue un soutien pédagogique idéal pour l'enseignement de l'histoire hors de l'école. Mais son intérêt peut être

grandement valorisé s'il sait s'adapter à cette mission spécifique, et si les enseignants apprennent eux aussi à travailler avec lui.

Les conférences sur l'histoire organisées par le Conseil de l'Europe insistent depuis longtemps sur l'importance des musées pour la formation des élèves, et le Conseil a cherché lui aussi à développer concrètement ce type d'activités. Depuis 1977, le Prix Europa, décerné par le Comité des Ministres, et un « Prix du musée du Conseil de l'Europe » remis par l'Assemblée parlementaire, récompensent chaque année deux musées ayant particulièrement œuvré pour améliorer la présentation et l'attractivité de leurs collections, y compris sous l'angle pédagogique. Plusieurs musées historiques ont été couronnés par ces prix, que ce soit en raison de leurs thèmes significatifs pour les valeurs européennes, à l'exemple d'un musée militaire insistant sur la réconciliation plutôt que sur la seule « bravoure », ou grâce à leurs efforts d'information et d'ouverture sur le monde extérieur.

Certains musées récents participent activement aux travaux du Conseil sur l'enseignement, et sont eux-mêmes de véritables instruments pédagogiques, qui travaillent en collaboration étroite avec le milieu scolaire. Parmi ceux-ci, l'« historial de la Grande Guerre », ouvert à Péronne, dans la Somme, en 1991, présente les événements de 1914-1918 à travers des objets et des documents de la vie quotidienne, et cherche à replacer son spectateur dans le contexte de l'époque. Situé au cœur des champs de bataille où s'affrontèrent les troupes anglaises, australiennes et allemandes, dans un secteur parsemé de mémoriaux, l'historial questionne ses visiteurs sur le sens de ces événements. Il associe le film et l'image à ses présentations, et possède d'importantes banques de données sur la guerre, qui peuvent être exploitées à des fins d'enseignement. Il produit aussi des documents et des ouvrages spécifiquement adaptés au milieu scolaire.

Ouverte à Bonn en 1994, la « maison de l'histoire » (Haus der Geschichte), lauréate du « prix du Musée européen » en 1995, offre, elle, un « parcours » jalonné d'objets et de documents à travers cinquante ans d'histoire allemande. La visite débute au milieu des gravats et des décombres de 1945, et se poursuit à travers la reconstruction des années 1950. Elle présente les premiers postes à transistors, la mode acidulée des années 1960, la Volkswagen et le rock'n'roll, mais aussi la naissance de la RFA, le mur de Berlin, la vie en RDA puis la réunification. Des bancs du Bundestag, une guérite de contrôle entre l'Ouest et l'Est ou la Mercedes du chancelier Adenauer ponctuent ce « parcours multimédia adapté au monde contemporain », comme le décrit son directeur, le Professeur Hermann Schäfer. Pour lui, la « maison de l'histoire » a fait sortir le musée de son cadre traditionnel pour inviter le visiteur, selon son âge, à « retrouver » son passé ou à le découvrir à travers ces objets souvent

« ordinaires ». Le musée attire un grand nombre de groupes scolaires, et se veut une leçon vivante d'histoire. Sous une forme plus « attrayante » qu'un cours ou une exposition traditionnelle, « il permet de transmettre une connaissance historique adaptée aux attentes d'un public qui vient aussi « se divertir en apprenant », et qui ne pousserait pas forcément la porte d'un musée classique.

Jumelages scolaires et histoire locale

Quand les élèves d'une école de Vilnius, en Lituanie, recueillent des documents sur la vie quotidienne dans leur ville au siècle dernier pour les envoyer à une école de Madrid, ils découvrent à la fois leur histoire locale et prennent conscience de la dimension européenne dans laquelle ils vivent. C'est autour de cette idée que le Congrès des Pouvoirs locaux du Conseil de l'Europe a lancé, en 1991, un programme de jumelages scolaires axé sur l'histoire locale, qui réunit des écoles situées aux quatre coins de l'Europe. Sous la direction de leurs enseignants, les élèves âgés de 9 à 13 ans réalisent un petit « dossier historique » qui peut comprendre des textes et des dessins, mais aussi des photos ou des films vidéo, et le font parvenir à l'école avec laquelle ils sont jumelés. Ces documents servent ensuite de support à une présentation de la vie et de l'histoire de la région ou du pays de l'école « partenaire ». Les premiers jumelages « historiques » ont été lancés en 1992-93, avec une trentaine d'établissements, et leur nombre a progressivement augmenté au fil des années.

Même si les problèmes de langue ou de moyens ont parfois créé des difficultés – une école bulgare ne dispose pas des mêmes équipements techniques qu'une école danoise – ces jumelages ont rencontré un grand succès auprès des enseignants et des élèves, et ont constitué une initiative originale au travail de terrain et à la perception concrète de l'Europe.

Les Pouvoirs locaux du Conseil de l'Europe, qui réunissent les régions et les villes des Etats membres, ont développé par ailleurs de nombreux autres projets de sensibilisation à l'histoire locale, et œuvrent aussi pour la préservation et la mise en valeur de leur patrimoine historique et culturel, avec la volonté de le faire mieux connaître, tant au niveau local qu'euro-péen.

Conclusions

Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire: une construction permanente?

Ainsi que le montrent clairement les pages qui précèdent, les questions liées à l'enseignement de l'histoire sont parties intégrantes de la démarche qui sous-tend l'ensemble de la coopération culturelle et éducative au sein du Conseil de l'Europe. La Convention Culturelle de 1954 place la connaissance des histoires de chacun des Etats membres ainsi que la prise de conscience de l'histoire commune au centre de celle-ci. Lors des Sommets des Chefs d'Etat et Gouvernement, en particulier à Vienne en 1993, l'importance politique de l'enseignement de l'histoire a été rappelée.

Depuis 1990, du fait des transformations profondes qu'a connues notre continent, celui-ci a à nouveau rendez-vous avec son histoire.

A long terme, il est vraisemblable que la césure de l'Europe correspondant à la guerre froide apparaîtra comme une parenthèse assez courte. Mais pour la génération de la guerre froide et de l'immédiate après-guerre froide, celle-ci a représenté une rupture de continuité qui marque encore les esprits et qui s'exprime dans nos programmes et nos manuels scolaires par des déséquilibres entre le court, le moyen et le long terme et très souvent par une exagération des oppositions ou des différences entre certaines parties de l'Europe (en particulier, l'est, le centre et l'ouest) qui, si elles avaient un sens durant ces quarante dernières années n'en ont aucune dans une perspective à plus long terme de l'histoire de l'Europe.

Par ailleurs, les dangers renaissant de l'ultranationalisme, du refus de l'autre, de l'intolérance constatés à maintes reprises dans l'ensemble de notre continent, avec parfois des suites dramatiques, que ce soit dans des relations entre Etats ou au sein même de certains d'entre eux interpellent l'historien et l'enseignant d'histoire et, au-delà, tous ceux qui sont amenés au sein des systèmes éducatifs à prendre des décisions dans ce domaine.

A cet égard, le Conseil de l'Europe constitue une plate-forme privilégiée de par sa composition mais aussi du fait de la longue expérience acquise depuis sa création ainsi que cela a été montré dans les pages qui précèdent.

L'action du Conseil de l'Europe dans ce domaine a été particulièrement exemplaire du rôle que la coopération éducative peut jouer sur le plan de la réconciliation, de la reconnaissance de l'autre, de l'information et de la

connaissance mutuelle, du travail en commun et finalement de la coopération dans le sens le plus profond du terme.

Quant à l'avenir, il ne fait pas de doute que l'importance politique de l'enseignement de l'histoire dans ses finalités, dans ses contenus et dans ses méthodes, resteront une dimension essentielle des travaux du Conseil de la Coopération culturelle.

Quant aux finalités, il paraît évident que dans le contexte prévisible d'évolution des relations entre les Etats européens, mais aussi au sein même de certains d'entre eux, l'acceptation de la différence et la création des conditions de nouvelles conceptions du "Vivre ensemble" reposeront en grande partie sur une réflexion profonde sur les finalités de l'enseignement de l'histoire.

Sans rejeter l'objectif légitime de l'enseignement de l'histoire dans un état démocratique, de situer dans le temps les conditions de la naissance et du développement des états-nations, il paraît inévitable d'élargir la finalité de l'enseignement de l'histoire à la connaissance de l'autre et, grâce à une pédagogie concrète et pragmatique, à l'acceptation de la pluralité d'approches et de conceptions relatives à la l'interprétation de tel ou tel événement historique.

Par ailleurs, l'on admettra volontiers que le développement libre et volontaire d'un destin commun des peuples européens ne pourra qu'être facilité par une meilleure connaissance non seulement des histoires particulières mais aussi des grands moments de l'histoire européenne en tant que telle ainsi que l'ont souligné avec force les Chefs d'Etat et de Gouvernement lors du Sommet de Vienne de 1993.

Finalement, c'est bien dans la reconstruction permanente de l'image que l'on a de soi-même, que l'on a des autres et que les autres ont de nous-mêmes que réside la nouvelle finalité de l'enseignement de l'histoire.

Ces images sont multiples qu'il s'agisse de celles que l'on peut se faire de ses voisins au sein d'une même localité ou d'une même région, de celles qui existent entre pays voisins ou plus distants les uns des autres ou encore entre les grandes régions sub-continentales qui constituent souvent des ensembles culturels relativement homogènes et finalement de celle que l'Europe dans son ensemble se construit d'elle-même et qu'elle souhaiterait être perçue dans le reste du monde.

Dans ce contexte, l'action du Conseil de l'Europe pourra prendre des formes différentes bien que complémentaires.

L'effort d'aide bilatérale entrepris dans le cadre de la Nouvelle Initiative du Secrétaire Général décrite ci-dessus visant à aider certains des Etats membres à restructurer leur enseignement de l'histoire et notamment leurs livres scolaires devra sans aucun doute être poursuivi en tenant compte en particulier de l'expérience acquise, des réseaux d'experts constitués au cours des dernières années et de la confiance réciproque qui s'est installée petit à petit au cours de ce processus.

Sur le plan multilatéral, des activités sous la forme de projets s'inspirant des méthodes mises en oeuvre dans le cadre du programme "Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle" devraient permettre de concrétiser par la production de matériel pédagogique exemplaire, par des efforts spécifiques de formation d'enseignants d'histoire et par une réflexion approfondie sur la méthodologie et la pédagogie de l'enseignement de l'histoire dans une perspective de développement des capacités de jugement personnel, d'esprit de recherche et dialogue, une éducation à la citoyenneté démocratique européenne et la prise de conscience du patrimoine historique commun.

Dans ce contexte, ainsi que l'on demandé les Chefs d'Etat et de Gouvernement, des opérations de grand public concentrées sur les grands moments du développement notamment culturel de l'Europe dans son ensemble devraient être lancées.

Ces actions, bien coordonnées, menées éventuellement en liaison avec d'autres organisations européennes et en particulier l'Union européenne, devraient conduire à repenser la conception même de l'enseignement de l'histoire afin d'éviter d'entrer dans le 21ème siècle avec des idées du 19ème.

Elles permettront aussi et surtout d'atteindre les objectifs politiques prioritaires définis par les plus hautes instances de l'organisation et contribuer en particulier au développement d'une meilleure compréhension réciproque, d'un esprit de tolérance et de pluralisme qui constituent depuis sa création l'essence même du Conseil de l'Europe.

Annexe I

Recommandation 1283 relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe

1. Tout individu a le droit de connaître son passé ainsi que le droit de le désavouer. L'histoire est l'un des moyens de retrouver ce passé et de forger une identité culturelle. C'est aussi une porte ouverte sur l'expérience et la richesse du passé et d'autres cultures. L'histoire est une discipline qui développe l'approche critique de l'information et l'imagination contrôlée.
2. L'histoire a aussi un rôle politique clé à jouer dans l'Europe d'aujourd'hui. Elle peut favoriser la compréhension, la tolérance et la confiance entre les individus et entre les peuples d'Europe. Elle peut aussi devenir une force de division, de violence et d'intolérance.
3. La connaissance de l'histoire est importante pour la vie civique. Sans elle, l'individu est plus vulnérable, sujet à la manipulation, politique ou autre.
4. Pour la plupart des jeunes, l'histoire commence à l'école. Elle ne devrait pas consister à apprendre par cœur des faits historiques pris au hasard; elle devrait être une initiation aux modes d'acquisition des connaissances historiques, de façon à développer l'esprit critique et à favoriser un comportement démocratique, tolérant et civilement responsable.
5. Les établissements scolaires ne sont pas les seules sources d'information et d'opinion sur l'histoire. Parmi d'autres sources on peut citer les moyens de communication de masse, le cinéma, la littérature et le tourisme. Une influence est également exercée par la famille, les pairs, les communautés locales et nationales, et par les cercles religieux ou politiques.
6. Les nouvelles technologies de communication (CD-I, CD-R, Internet, réalité virtuelle, etc.) sont en train d'élargir progressivement la portée et l'impact des sujets d'histoire.
7. Il est possible de distinguer plusieurs formes d'histoire: la tradition, les souvenirs et l'histoire analytique. La sélection des faits obéit, dans chacune des formes, à des critères différents. Et ces différentes formes d'histoire remplissent des rôles différents.
8. Les hommes politiques ont leur propre interprétation de l'histoire, et certains sont tentés de la manipuler. Presque tous les systèmes politiques ont

utilisé l'histoire pour servir leurs intérêts et ont imposé leur version des faits historiques ainsi que leur définition des bons et des méchants dans l'histoire.

9. Même si leur but est d'être le plus objectif possible, les historiens sont aussi très conscients de la subjectivité de l'histoire et des différentes manières dont on peut la reconstruire et l'interpréter.

10. Les citoyens ont le droit d'apprendre une histoire non manipulée. L'Etat devrait donc assurer ce droit et encourager une approche scientifique appropriée, sans déformation religieuse ou politique, de tout ce qui est enseigné.

11. Les enseignants et les chercheurs devraient se concerter pour assurer continuellement la mise à jour et le renouvellement du contenu de l'enseignement de l'histoire. Il est important que l'histoire avance de pair avec le présent.

12. La transparence devrait être de mise entre tous ceux qui travaillent dans les domaines de l'histoire, que ce soit la salle de classe, le studio de télévision ou la bibliothèque d'université.

13. Une attention particulière devrait être accordée à la problématique de l'Europe centrale et orientale qui a tant souffert de la manipulation de l'histoire jusqu'à tout récemment et qui dans des cas d'espèce est encore assujettie à une censure politique.

14. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres d'encourager l'enseignement de l'histoire en Europe en formulant les propositions suivantes:

i. la connaissance de l'histoire devrait être une part essentielle de l'éducation des jeunes. Son enseignement devrait permettre aux élèves d'acquérir la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information d'une manière critique et responsable, de saisir la complexité des sujets et d'apprécier la diversité culturelle. Il importe d'identifier les stéréotypes et autres perversions fondés sur des préjugés nationaux, raciaux, religieux et autres;

ii. le contenu des programmes d'histoire devrait être très ouvert. Il devrait comprendre tous les aspects des sociétés (l'histoire sociale et culturelle aussi bien que l'histoire politique). Le rôle des femmes devrait être dûment reconnu. L'histoire locale ainsi que l'histoire nationale (mais pas nationaliste) doivent être enseignées, ainsi que l'histoire des minorités. Les événements controversés, sensibles et tragiques devraient être équilibrés par rapport aux influences positives mutuelles;

iii. l'histoire de toute l'Europe, l'histoire des principaux événements politiques et économiques, ainsi que les mouvements philosophiques et culturels, qui ont formé l'identité européenne, doivent figurer dans les programmes d'enseignement;

iv. les établissements scolaires doivent reconnaître les différentes façons de traiter les mêmes sujets dans différents pays, et cela peut être développé comme une base pour des échanges scolaires;

v. l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires devrait être soutenu, et les ministères de l'Education et les éditeurs de manuels scolaires des Etats membres devraient veiller à ce que la collection de manuels de l'institut soit maintenue à jour;

vi. il faut combiner les différentes formes d'apprentissage de l'histoire (l'étude du manuel, la télévision, les exposés, la visite de musées, etc.) sans privilégier, de façon exclusive, l'une d'entre elles. Les nouvelles technologies de l'information doivent s'intégrer pleinement dans ce processus. Des critères éducationnels (et académiques) appropriés pour la sélection du matériel à utiliser devraient être assurés;

vii. une plus grande interaction devrait être favorisée entre les influences scolaires et extrascolaires sur l'appréciation de l'histoire par les jeunes, par exemple par les musées (et en particulier par les musées d'histoire), les routes culturelles et le tourisme en général;

viii. les approches novatrices de l'enseignement de l'histoire devraient être encouragées, ainsi que la formation professionnelle continue, notamment en ce qui concerne les nouvelles technologies. L'établissement d'un réseau interactif d'enseignants d'histoire devrait être encouragé. L'histoire devrait être une priorité pour les séminaires européens d'enseignants organisés dans le cadre du programme du Conseil de la coopération culturelle pour la formation continue des enseignants;

ix. il faut favoriser la coopération entre les enseignants et les historiens, par exemple par le biais du nouveau projet du Comité de l'éducation du Conseil de la coopération culturelle sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe au XX^e siècle;

x. les gouvernements devraient soutenir la création d'associations nationales indépendantes des enseignants d'histoire. La participation active de celles-ci dans l'association européenne des enseignants d'histoire Euroclio devrait être encouragée;

xi. un code de conduite pour l'enseignement de l'histoire devrait être préparé en collaboration avec les enseignants en histoire, ainsi qu'une charte européenne pour les protéger des manipulations politiques.

15. L'Assemblée soutient la liberté de recherche académique mais s'attend également à la même responsabilité professionnelle que celle demandée aux professionnels de la radiodiffusion. En conséquence, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. de demander aux gouvernements d'assurer un financement continu de la recherche en matière d'histoire et des travaux des commissions multilatérales et bilatérales sur l'histoire contemporaine;

ii. de promouvoir la coopération entre historiens, en prenant en compte différentes expériences et opinions, en vue de favoriser le développement d'attitudes plus ouvertes et plus tolérantes en Europe;

iii. d'assurer la protection du droit des historiens à la liberté d'expression.

16. Une collaboration européenne dans le domaine de l'histoire devrait être encouragée. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. d'étudier les éléments de base des diverses histoires des peuples de l'Europe qui, acceptés par tous, pourraient être intégrés dans tous les manuels d'histoire européenne;

ii. d'examiner la possibilité d'établir dans les Etats membres une bibliothèque électronique de l'histoire;

iii. d'encourager les Etats membres à établir des musées nationaux d'histoire sur le modèle allemand de la «Maison de l'histoire» à Bonn;

iv. de promouvoir les projets multilatéraux et bilatéraux dans le domaine de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire, et en particulier les projets régionaux entre pays voisins.

Annexe II

Bibliographie sélective du Conseil de l'Europe

L'enseignement de l'histoire dans la nouvelle Europe ; rapport du symposium de Bruges, Belgique (9 au 13 décembre 1991) (CC-ED HIST (93) 1)

L'enseignement de l'histoire : bibliographie des documents du Conseil de l'Europe 1953-1994 » (CC-ED/HIST (94) 21)

La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique, rapport du séminaire de Graz, Autriche (27 novembre au 1^{er} décembre 1994) (CC-ED/HIST (95) 2)

« *La compréhension mutuelle et l'enseignement de l'histoire européenne : défis, problèmes et stratégies* » rapport du symposium de Prague, République tchèque (24 au 28 octobre 1995) (CC-ED/HIST (95) 16)

Contre les stéréotypes et les préjugés : les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (CC-ED/HIST (95) 3 rév.)

Histoire sans frontières : guide pratique pour les projets sur l'histoire dans les écoles en Europe, par Sean Lang (CC-ED/HIST (96) 2)

The Council of Europe and school history, par Ann Low-Beer, (CC-ED/HIST(98)47)

The museum as a resource in history teaching, rapport du séminaire de Stockholm, Suède (9 au 13 mars 1997) (DECS/SE/BS/SEM (97)5)

Histoire et interprétations (Editions du Conseil de l'Europe, 1997)

Projet « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle », site Internet : <http://culture.coe.fr.hist20>