

Conseil de la Coopération Culturelle

Projet sur "Apprendre et enseigner
l'histoire de l'Europe du 20e siècle"

Séminaire

"La formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire
dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe"

Vienne, Autriche
19-22 avril 1998

Rapport

par M^{me} Julieta Savova
Professeur associée
Université de Sofia
Section de pédagogie

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec 41 Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-sept Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, le Saint-Siège, Monaco, l'Arménie et l'Azerbaïdjan.

Le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Actuellement, ses grands projets portent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs; la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la reconnaissance des qualifications; l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale; les études européennes pour la citoyenneté démocratique; et les sciences sociales et le défi de la transition.

¹ Albanie, Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Géorgie, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, "l'ex-République yougoslave de Macédoine", Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées à la Direction Générale IV du Conseil de l'Europe, F - 67075 Strasbourg Cedex.

Sommaire

I.	Introduction	7
II.	Objectifs du séminaire	7
III.	Ouverture officielle du séminaire	8
IV.	La formation des professeurs d'histoire dans les pays participant au séminaire: un tableau d'ensemble.....	9
V.	Les modalités d'organisation de la formation pédagogique des professeurs d'histoire: un aperçu global	11
VI.	Relation entre la formation théorique et la formation pratique: exposé général	14
VII.	Nouveaux enjeux et nouveaux concepts	17
VIII.	Conclusions des groupes de travail.....	17
	Annexe 1: Groupes de travail	20
	Annexe 2: Liste des sujets de débats des groupes de travail.....	21
	Annexe 3: Groupes de travail sur l'enseignement de l'histoire pour les activités qui feront suite au séminaire de Vienne.....	22
	Annexe 4: Liste des participants	23

I. Introduction

Le séminaire sur «la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe», qui a été l'occasion de réunir pour la première fois des experts spécialisés dans ces questions, s'est tenu à Vienne du 19 au 22 avril 1998. Il a été organisé conjointement par le Conseil de l'Europe, par le ministère fédéral autrichien de l'Education et des Affaires culturelles, ainsi que par l'université de Vienne (département d'Histoire sociale et économique).

Si je souhaite souligner que le choix de Vienne a été particulièrement heureux, ce n'est pas simplement pour me plier à une tradition bien établie. En effet, Vienne est une ville pleine de réminiscences historiques qui séduit et attire les touristes du monde entier. Elle a été l'un des plus grands carrefours de civilisation dans le contexte de l'histoire européenne et elle a en outre une tradition profondément enracinée en matière de formation pédagogique. Ce séminaire a rassemblé vingt-six participants des pays ci-après: Albanie, Autriche, Bulgarie, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, France, Hongrie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République tchèque et Royaume-Uni. Parmi ces participants étaient représentés des ex-enseignants, des inspecteurs, des formateurs de maîtres, des professeurs et des administrateurs d'université.

II. Objectifs du séminaire

Les objectifs du séminaire étaient les suivants:

- favoriser l'échange d'informations et d'expériences sur les structures générales de la formation initiale des professeurs d'histoire dans les pays susmentionnés;
- renforcer la coopération entre les experts spécialisés dans la formation initiale des professeurs d'histoire dans les pays ci-dessus;
- cerner les problèmes centraux posés par la formation initiale des professeurs d'histoire;
- préparer une étude comparative systématique sur les objectifs, les programmes, les modalités d'organisation, les concepts théoriques et la praxis de la formation initiale des professeurs d'histoire;
- permettre aux participants de s'interroger sur la manière dont les principaux thèmes du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle» (droits de l'homme et démocratie pluraliste, condition féminine, nationalisme, mouvements de la population dans l'Europe du 20^e siècle) se reflètent dans les programmes de formation pédagogique;
- mettre au point des principes directeurs concrets pour la formation initiale des futurs professeurs d'histoire, en vue de les soumettre au Conseil de l'Europe.

La réalisation de ces objectifs sera assurée grâce aux acquis du séminaire de Vienne et aux résultats prévisibles du séminaire de Prague en 1999.

III. Ouverture officielle du séminaire

Le Conseil de l'Europe a lancé une série de séminaires destinés à éclairer et à étudier de manière très approfondie les problèmes posés par l'enseignement de l'histoire et par la formation des professeurs d'histoire afin de permettre à ceux-ci de s'acquitter avec succès de leur mission. Le présent séminaire a contribué sans conteste et de manière exceptionnelle à assurer la meilleure formation pédagogique possible aux professeurs d'histoire:

- en identifiant les principaux aspects touchant à l'organisation de la formation pédagogique initiale;
- en analysant les relations entre la formation théorique et la formation pratique;
- en identifiant les futurs enjeux, les nouveaux concepts et les manières novatrices d'envisager l'histoire à la lumière de l'objectif: «Enseigner et apprendre l'histoire au 20e siècle».

Au cours du séminaire, onze participants ont présenté des exposés structurés autour des thèmes principaux qui intéressent la formation des professeurs d'histoire. En combinant les séances plénières, organisées sous forme de tables rondes aux réunions des deux groupes de travail qui ont été constitués, on a encouragé les experts à se livrer à une réflexion créative et on a favorisé des débats fructueux sur les grandes questions qui concernent la formation pédagogique.

La séance d'ouverture a été présidée par M. Alois Ecker, coordinateur de l'étude comparative sur la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe. M. Alois Ecker a chaleureusement souhaité la bienvenue à tous les participants en leur rappelant le moment où l'idée du projet est née et la manière dont le Conseil de l'Europe a contribué à accélérer sa mise en œuvre. Il a souligné les buts du séminaire qu'il faut replacer dans le contexte de la série de séminaires concernant cette question et dont le prochain doit avoir lieu en 1999 à Prague.

Le professeur Graisenegger, vice-recteur de l'université de Vienne, a ouvert officiellement le séminaire, qui est considéré comme l'une des activités importantes organisées pour donner suite à la déclaration du premier Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des pays membres du Conseil de l'Europe (Vienne, octobre 1993). Le professeur Graisenegger a mis en relief l'intérêt tant politique que scientifique du séminaire où il faudra débattre de l'histoire et de la formation des professeurs d'histoire en les replaçant dans un contexte plus large. On pourra ainsi beaucoup aider, d'une part, à édifier une Europe pacifique et unie et, d'autre part, à lutter contre la recrudescence de racisme, de xénophobie et de nationalisme en favorisant l'essor d'une «culture» propice à la tolérance et au respect mutuel.

M^{me} Monica Goodenough-Hofmann, prenant la parole au nom du ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles (Autriche), a relevé certains des principaux apports de l'Autriche dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté, des langues minoritaires et de l'histoire. D'un côté, la formation pédagogique est une préoccupation commune à tous les pays européens et, d'un autre côté, le projet sur la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire offre une occasion exceptionnelle d'inviter d'autres groupes de personnes intéressées (spécialistes d'autres disciplines universitaires tels que les

sociologues, les politiciens, etc.) à se joindre à ces activités. Compte tenu des mutations politiques importantes qui ont eu lieu en Europe, de la fin de la division du continent et du nouveau climat politique, l'enseignement de l'histoire devient de plus en plus un sujet largement débattu. A cet égard, on attache une grande importance à la formation pédagogique des professeurs d'histoire.

M^{me} Carole Reich, représentante du Conseil de l'Europe, a souligné la place prédominante accordée à l'histoire par le Conseil de l'Europe. L'enseignement de l'histoire contemporaine est devenu l'un des thèmes qui intéressent le plus le Conseil. Le lancement du projet «Apprendre et enseigner l'histoire dans l'Europe du 20^e siècle» s'inscrit dans l'action remarquable que le Conseil de l'Europe mène pour inventer de nouvelles approches et pour promouvoir de nouveaux concepts dans ce domaine.

La coopération du Conseil avec d'autres organisations telles que l'Institut Georg Eckert, Euroclio et l'Unesco favorise le lancement d'autres initiatives en matière d'éducation et d'enseignement de l'histoire.

M^{me} Marie Homarova (République tchèque) a déclaré qu'elle avait le plaisir d'annoncer, à l'occasion de la séance d'ouverture, que Prague accueillera le prochain séminaire en 1999 et elle a loué les beautés de cette ville.

IV. La formation des professeurs d'histoire dans les pays participant au séminaire: un tableau d'ensemble

En suivant le déroulement logique des principales interventions qui ont lieu au cours des deux journées de ce séminaire, M^{me} Julieta Savova, professeur associée, a souhaité relever celles qui ont présenté le plus d'intérêt pour la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire: M. Alois Ecker a présenté certaines des questions capitales qui ont trait à la structure de la formation pédagogique des professeurs d'histoire. Il faut replacer cette formation pédagogique dans le contexte de l'accélération des mutations culturelles qui interviennent tant dans les processus d'enseignement que dans les processus d'acquisition des connaissances. M. Alois Ecker a beaucoup insisté sur cette évolution ce qui justifie, d'après lui, la demande croissante en faveur d'une multiplicité d'approches au problème: il faut se livrer à une métaréflexion sur la structure sociale de l'enseignement; à une réflexion sur la relation entre la formation pédagogique, théorique et la formation pédagogique pratique dispensées à l'université et à une réflexion sur les programmes d'étude ainsi que sur la formation des formateurs. Elle ne peut pas s'empêcher non plus de noter à quel point M. Alois Ecker a contribué à esquisser le profil idéal du professeur d'histoire qui, selon lui, doit combiner des connaissances théoriques et des compétences didactiques. M. Ecker a également exposé les stratégies fondamentales qui sont intégrées dans le modèle de formation pédagogique adopté à l'université de Vienne, où l'on met particulièrement l'accent sur le travail interdisciplinaire en équipe.

M^{me} Julieta Savova, professeur associée, a souligné les résultats du séminaire de Lviv où l'on a débattu des caractéristiques particulières de la formation des professeurs d'histoire dans les pays en transition. Les systèmes de formation présentent beaucoup de points communs, mais également certaines spécificités qui ont été décrites à la lumière de l'évolution du rôle des professeurs d'histoire.

M^{me} Julieta Savova a mis en lumière certaines spécificités institutionnelles de la formation pédagogique des maîtres et elle a également décrit la structure fondamentale des modèles de programmes de formation pédagogique.

M^{me} Marie Homerova a exposé les modalités d'organisation de la formation initiale pédagogique des professeurs d'histoire dans la République tchèque. Elle s'est livrée à une réflexion critique sur la situation actuelle, en relevant les points faibles et les raisons qui les expliquaient – ce qui a permis aux participants de mieux comprendre certaines des spécificités de la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire et de s'intéresser, d'un point de vue professionnel, aux caractéristiques présentes dans les pays d'Europe centrale et orientale. Dans son intervention, elle a décrit le rôle assigné aux écoles secondaires en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et a mis en lumière les spécificités de la formation pédagogique dispensée par les deux principales facultés qui en sont responsables: la faculté de philosophie et la faculté des sciences de l'éducation – lesquelles ont un statut différent. M^{me} Marie Homerova a soulevé le problème posé par la situation des jeunes enseignants dans la République tchèque.

M^{me} Anu Raudsepp (Estonie) a mis en relief des aspects analogues en se plaçant du point de vue des praticiens estoniens. En décrivant les caractéristiques de la formation pédagogique assurée par l'université de Tartu, par le séminaire des enseignants de Tartu et par l'Institut pédagogique de Tallinn, elle a relevé la nécessité de réorganiser les systèmes existants de formation, eu égard au nouveau programme national d'enseignement. Elle a remarqué que la chute brutale du nombre d'étudiants qui souhaitaient suivre une formation pédagogique pour entrer dans l'enseignement était très préoccupante.

Le professeur Svein Lorentzen (Norvège) a présenté un excellent exposé sur les problèmes examinés en élucidant avec beaucoup de perspicacité le sens des mots clés employés de nos jours dans le domaine de la formation pédagogique et en identifiant les enjeux généraux les plus importants de la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire en Norvège. A partir de ces données, il a cerné les problèmes communs qui concernent, outre la formation des professeurs d'histoire, la formation pédagogique dans son ensemble, en élargissant ainsi les perspectives d'une future coopération en la matière. Sa description des principaux enjeux de la formation des professeurs d'histoire en Norvège a suscité beaucoup d'intérêt.

M^{me} Gisèle Dessieux (France) a apporté une contribution remarquable aux thèmes débattus, non seulement en sa qualité de présidente de l'un des groupes de travail, mais également en présentant les spécificités de la formation pédagogique en France et en décrivant les compétences particulières requises des maîtres – décrites dans la section suivante du présent rapport.

M^{me} Luisa de Bivar Black (Portugal), en s'appuyant sur la situation portugaise, a plus particulièrement développé les thèmes fondamentaux qui concernent l'objectif de la formation initiale: faire acquérir certaines compétences théoriques et didactiques. Elle a notamment attiré l'attention sur la formation pratique des maîtres et sur leur évaluation – ce qui a permis de mieux appréhender les problèmes essentiels de ce domaine.

M. Mark McLaughlin et M^{me} Yvonne Sinclair (Inspection scolaire, Royaume-Uni) ont présenté des exposés préparés conjointement et qui sont une excellente illustration de ce que donne un «travail en équipe» dans la pratique. Ils ont beaucoup enrichi le débat général sur le système de formation pédagogique en Angleterre en citant des exemples extrêmement utiles des activités conduites dans ce domaine par l'université métropolitaine de Manchester. Leurs exposés sur les compétences pédagogiques requises des maîtres et, particulièrement, des professeurs d'histoire, se sont parfaitement intégrés dans le cadre global des thèmes de discussion. Ils ont suscité d'autres débats et ont débouché sur des propositions visant à apporter des changements positifs aux systèmes actuels de formation pédagogique.

M^{me} Fatmiroshe Xhemali (Albanie) a présenté le système albanais de formation des professeurs d'histoire et a mis en lumière certains exemples importants de coopération internationale.

M. V. Batsin a particulièrement souligné, dans son exposé, l'une des difficultés auxquelles est confronté le système russe de formation pédagogique initiale: comment former les professeurs d'histoire capables d'exercer leurs fonctions dans un contexte multiculturel?

M^{me} Yoke van der Leeuw-Roord, présidente d'Euroclio, s'est appuyée, dans son excellent exposé, sur les résultats d'une enquête où l'on a comparé, à l'échelle tant nationale qu'internationale, les professeurs d'histoire et les opinions des élèves sur des questions importantes ayant trait à l'enseignement de l'histoire. En se référant à la fois à l'expérience néerlandaise et aux tendances internationales, M^{me} Yoke van der Leeuw-Roord a identifié divers grands sujets de débat: problèmes posés par les nouveaux enjeux de la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire aux Pays-Bas, normes relatives à une bonne formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire et résultats escomptés.

V. Les modalités d'organisation de la formation pédagogique des professeurs d'histoire: un aperçu global

La formation pédagogique initiale est assurée par diverses institutions en fonction:

- a. des traditions nationales déjà établies et des modèles ancrés dans ces traditions;
- b. des types d'écoles où les maîtres sont appelés à enseigner (écoles primaires, collèges, écoles secondaires).

La formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire dispensée au niveau de l'université est le modèle le plus courant et celui que les élèves préfèrent. Certains pays conservent des systèmes où les maîtres des écoles primaires et des collèges suivent une formation dans des établissements distincts tels que des instituts post-secondaires, des instituts pédagogiques ou des «académies», tandis que d'autres pays mettent au point ou gardent des systèmes où les maîtres des différents types d'écoles sont formés à ces deux niveaux. Certains pays ont récemment défini un nouveau modèle où la formation pédagogique initiale est essentiellement dispensée dans les écoles mêmes. La diversification du réseau des institutions de formation pédagogique initiale répond ainsi aux attentes et aux besoins de l'ensemble du système. Dans certains pays, les institutions de formation pédagogique initiale n'ont pas toutes le même prestige, de sorte que la perception et que les attentes du public diffèrent.

Description générale

Les principales questions concernant les institutions de formation pédagogique initiale qui ont été fréquemment abordées par les participants, tant en séance plénière que dans les groupes de travail, sont les suivantes:

- *Adaptabilité et mobilité institutionnelle.* Dans quelle mesure les institutions désignées pour assurer une formation pédagogique initiale ont-elles été – et sont-elles – capables de s'adapter aux changements qui sont déjà intervenus ou qui sont en cours? Compte tenu des profondes mutations politiques, culturelles et économiques

que connaissent tous les pays européens, les institutions de formation doivent être conscientes des objectifs de plus en plus ambitieux et de plus en plus diversifiés que l'on attend d'elles, à l'intérieur comme à l'extérieur du système, et elles doivent y faire face.

- *Relations entre les institutions.* La majorité des participants a relevé que les institutions de formation pédagogique ne maintiennent pas entre elles des contacts permanents. Et ce qui est encore plus grave – certaines institutions qui assurent la formation initiale et la formation continue des professeurs d'histoire n'ont encore établi aucune relation entre elles. Ce fait influe négativement sur la qualité de la formation pédagogique initiale. En fonctionnant dans leur tour d'ivoire et en adoptant une attitude étroitement corporatiste, ces institutions donnent naissance à des stéréotypes qui créent un mauvais climat où l'on néglige complètement tous les types de coopération et de partenariat. Cette attitude est contraire à la mission assignée de nos jours aux enseignants et, plus particulièrement, aux établissements de formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire, qui doivent être au service de la société et répondre aux besoins des élèves.
- *Les participants ont également examiné des relations bilatérales et multilatérales qui existent entre ces institutions.* En ce qui concerne la mobilité, certaines institutions font place à des systèmes de transfert des étudiants à l'intérieur du pays même et en dehors du pays, tandis que d'autres élèvent des obstacles administratifs à ces transferts. Aucun pays n'a signalé qu'il avait entièrement mis fin à de tels systèmes de transfert ou qu'il n'en avait aucun.
- *"L'environnement compétitif".* Autre caractéristique intéressante des relations entre les institutions de formation pédagogique, a également été un thème de débat. Quelques participants ont relevé que l'application de ce principe de «compétition» a une incidence positive sur la qualité de la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire. Bien que la mise en œuvre du concept de «concurrence» dans le domaine de l'éducation soit encore controversée (mais pas autant qu'au début des années 90), les participants ont estimé qu'elle était nécessaire dans une certaine mesure, si on voulait améliorer la qualité de la formation initiale pédagogique des professeurs d'histoire.

Les principaux problèmes identifiés à propos des aspects ci-dessus de l'organisation de la formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire

Ces problèmes sont les suivants:

- *Les normes.* La qualité des diverses institutions qui assurent une formation pédagogique initiale aux professeurs d'histoire varie de l'une à l'autre. La plupart des participants ont souligné que ces institutions sont autonomes en la matière et sont libres de fixer leurs propres normes. L'élévation du niveau de qualité est cependant l'un des défis que les pays devront relever.
- *Le degré «d'ouverture» des institutions vis-à-vis du monde extérieur et vis-à-vis d'elles-mêmes.* Les participants ont débattu en l'occurrence des problèmes qui apparaissent dans ce contexte: dynamique, permanence, fréquence et types des relations interinstitutions, partage ou non-partage des responsabilités, etc. Les institutions de formation pédagogique devraient se montrer plus ouvertes sur leur environnement.

- *La coopération régionale et, à une plus vaste échelle, la coopération internationale entre les institutions pédagogiques.* – On peut constater avec un certain étonnement que plusieurs participants ont cité des exemples réussis qui concernaient une coopération et des échanges fructueux à l'échelon international et non pas à l'intérieur d'un même pays. Les participants ont beaucoup souligné la nécessité de renforcer la coopération et de développer suffisamment les systèmes d'information et d'échanges.
- *Les relations spécifiques entre les institutions de formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire (quelle que soit la nature de ces institutions).* Les relations entre les universités, les autres établissements postsecondaires, les instituts pédagogiques et les écoles ont fait l'objet d'un intérêt spécial. La qualité de ces relations a été reconnue comme étant le principal problème à cet égard. Cette qualité et le degré où cette relation est jugée satisfaisante varient d'un pays à l'autre. Les pays qui la jugent la plus satisfaisante semblent être ceux qui adoptent le modèle fondé sur le concept de «la pratique suivie d'une réflexion», contrairement aux pays qui mettent traditionnellement l'accent sur la formation théorique et où l'on sous-estime généralement le «potentiel» des établissements scolaires en matière de formation pédagogique. On a tendance à reléguer au second plan l'école dans le domaine de la formation pédagogique, ce qui met en péril le concept même de «partenariat».

Nouveaux enjeux et solutions éventuelles

Les enjeux et solutions sont les suivants:

- *Nouvelle culture institutionnelle.* Il conviendrait d'encourager les institutions à développer une nouvelle «culture» en intégrant elles-mêmes «le monde extérieur» dans les réseaux nationaux et internationaux chargés de la formation pédagogique.
- *Dynamique des besoins et des attentes.* Il faudrait étudier les besoins et les attentes des groupes cibles.
- *Partenariat.* Il conviendrait d'adopter et de développer le concept de partenariat et les modèles qui en découlent, dans la mesure où cela devrait favoriser la confiance et la coopération mutuelle.
- *Démocratisation.* Il faudrait qu'une demande globale se fasse jour pour exiger une démocratisation plus poussée des institutions de formation pédagogique et de leurs conventions afin de les adapter davantage aux besoins comme aux attentes.
- *Coopération interinstitutions.* Il conviendrait d'accélérer l'établissement de contacts entre les institutions et d'encourager leur coopération.
- *Anticipation des changements à venir.* Il faudrait apprendre à mieux anticiper les attentes et les besoins futurs afin de se préparer à y faire face.
- *Mondialisation.* Il conviendrait de tenir compte de la très nette tendance à la mondialisation.

VI. Relation entre la formation théorique et la formation pratique: exposé général

Les participants ont fréquemment abordé ce thème et en ont beaucoup débattu tant en séance plénière que dans les groupes de travail — en partie, en raison de l'importance capitale qui s'y attache et en partie, parce que cette relation est à l'origine de l'immense majorité des problèmes dans ce domaine. Presque tous les participants ont reconnu les limites et les faiblesses du lien qui existe entre la formation théorique et la formation pratique des professeurs d'histoire. La formation théorique jouit traditionnellement d'un grand prestige, aux dépens de la formation pratique que l'on a tendance, par la simple force d'inertie, à considérer comme moins importante. Comme l'on est de plus en plus mécontent de la médiocrité de l'articulation entre ces deux volets de la formation pédagogique des professeurs d'histoire, on porte un jugement de plus en plus défavorable sur sa qualité. Presque tous les participants sont parvenus à cette conclusion en s'appuyant sur leur propre expérience et sur l'évaluation des pratiques observables de nos jours. Il faudrait réévaluer non seulement le contenu de la formation pratique, mais également sa durée afin de parvenir à mieux équilibrer la formation théorique et la formation pratique. Les participants se sont généralement accordés à reconnaître qu'il existait un grand clivage entre les deux. En réfléchissant sur cette relation entre les composantes théoriques et les composantes pratiques de la formation des maîtres, ils ont pu analyser en profondeur les «compétences de base» requises du professeur d'histoire et décrire son profil idéal. Cette partie des débats a été particulièrement enrichissante et ses points principaux ont été mis en lumière sous un angle professionnel.

Bien que les modèles concernant ces compétences de base varient beaucoup, leurs analogies l'emportent sur leurs différences. Certains des participants ont proposé de répartir ces compétences types en deux groupes pour tracer le profil idéal du professeur d'histoire: compétences pédagogiques et compétences disciplinaires dans le domaine de l'histoire. En se fondant sur l'expérience du Royaume-Uni, certains participants ont proposé sept groupes de critères afin de mesurer les compétences pédagogiques et ont exposé les vingt compétences disciplinaires qui paraissent indispensables. D'autres participants ont décrit le profil idéal du professeur d'histoire qui doit combiner les qualités suivantes: avoir des compétences disciplinaires; suivre fidèlement le programme d'études; avoir des compétences pédagogiques; s'attacher à la réalisation des objectifs de l'établissement scolaire et être disposé à suivre une formation continue (en s'inspirant de l'expérience française). Le Portugal et la Norvège répondent plus ou moins à ce schéma. Nous avons déjà, dans la section précédente, tracé le profil idéal du professeur d'histoire établi d'après l'expérience autrichienne.

Quel que soit son profil, le professeur d'histoire doit assumer plusieurs types de responsabilités:

- responsabilité vis-à-vis de la discipline enseignée;
- responsabilité vis-à-vis des élèves/étudiants;
- responsabilité vis-à-vis des autres enseignants et des parents, ainsi que vis-à-vis d'autres partenaires;
- responsabilité vis-à-vis de l'école elle-même et d'autres institutions liées au monde de l'éducation.

Problèmes déjà identifiés dans ce domaine

Ces problèmes sont les suivants:

- *Nombre de disciplines.* Il faut choisir entre une formation dans une seule discipline ou une formation fondée sur une combinaison de disciplines.
- *Qualité de la formation pédagogique initiale.* Il ne faut pas seulement la juger d'après les connaissances manifestes du futur professeur, mais également d'après l'usage qu'il en fera et également d'après ses compétences pratiques et son comportement. Les participants ont particulièrement souligné que la formation des professeurs d'histoire et l'enseignement de l'histoire ne se limitent pas à l'enseignement de certains faits et à la préparation des maîtres à cette unique tâche, mais qu'il faut également leur faire acquérir, entre autres, un certain nombre de compétences, d'attitudes, de valeurs et de comportements.
- *Flexibilité de la formation pédagogique initiale.* Il faut la replacer dans le contexte de l'évolution du monde environnant. Il faut conférer de la souplesse non seulement aux activités des institutions de formation pédagogique, mais également au contenu des programmes d'étude et aux méthodes pédagogiques, pour tenir compte des changements qui sont en cours dans l'univers scolarisé et dans le monde extérieur.
- *Pertinence.* Les formateurs des professeurs d'histoire ne doivent pas oublier qu'en classe, il y a deux apprenants: le maître et l'élève, qui ont chacun des perceptions, des attitudes, des expériences et des attentes différentes. Afin d'y répondre, il faut accroître la pertinence du contenu et des méthodes de formation pédagogique. Il faut également insérer ce concept de pertinence dans un cadre social plus large – économique et politique. Plusieurs participants ont fait remarquer que l'histoire culturelle et sociale, par exemple, est sous-représentée, alors que l'histoire politique et militaire prédomine encore dans une certaine mesure.
- *Mesure et évaluation.* Il y a plusieurs aspects à ce problème: mesure et évaluation de la qualité de la formation pédagogique elle-même (contenu du programme d'étude, système de fonctionnement, résultat); qualité des professeurs d'histoire; qualité de l'enseignement de l'histoire, etc. Plusieurs participants ont été d'avis qu'il fallait établir des critères spécifiques de mesure et qu'il fallait se livrer régulièrement à une évaluation de la qualité. Certains participants se sont déclarés de plus en plus mécontents de l'irrégularité, voire de l'absence, des évaluations concernant les résultats de la formation pédagogique initiale. Il n'y a pas beaucoup de pays où les programmes de formation pédagogique et où les formateurs des maîtres fassent systématiquement l'objet d'une évaluation. Cela vaut également pour les institutions de formation pédagogique.
- *Critères d'admission aux filières pédagogique.* On a observé beaucoup de disparités dans ce domaine, allant de l'absence de critères spécifiques à des systèmes plus rigides où les candidats doivent passer des examens écrits. Comme l'enseignement n'est plus une profession qui présente beaucoup d'attrait et qu'il n'y a pas de conditions spéciales d'entrée (sauf dans les cas où les candidats doivent avoir au minimum un diplôme universitaire du premier cycle), ce ne sont pas toujours les meilleurs candidats qui sont admis à suivre des formations pédagogiques.
- *Systèmes de tutorat et de suivi.* Ils ne sont pas très développés dans les universités et autres établissements post-secondaires ni dans les écoles – ce qui crée certaines contraintes pour le travail en équipe. C'est un problème qui semble commun à la majorité des pays. L'absence générale de critères de sélection et de formation de

tuteurs ainsi que de conseillers pédagogiques a des répercussions sur la qualité de la formation des enseignants – ce qui nous ramène au problème de l'articulation manifestement défailante entre la formation théorique et la formation pratique.

- *Ressources.* On a constaté qu'il y avait une pénurie de matériel pédagogique; plusieurs pays ont fréquemment signalé l'existence de contraintes financières.
- *Absence de formation et de compétences pratiques concernant l'enseignement de l'histoire dans un environnement multiculturel.* Nécessité de centrer davantage la formation sur l'élève et de disposer de méthodes pédagogiques efficaces

Futurs enjeux et solutions éventuelles

Les enjeux sont les suivants:

- *Qualité.* Cette question occupera désormais le premier rang de priorité.
- *Flexibilité.* La demande croissante de flexibilité sera renforcée par l'hétérogénéité de plus en plus grande des élèves (dont les besoins en matière d'éducation, les compétences, les intérêts, etc., différeront).
- *Evaluation et appréciation.* Il y aura des pressions de plus en plus fortes pour réclamer des évaluations et des appréciations – ce qui s'accompagnera d'une demande accrue en vue de mieux équilibrer les évaluations internes et les évaluations externes.
- *Qualité des programmes.* Il sera de plus en plus nécessaire d'actualiser en permanence les programmes de formation pédagogique.
- *Travail en équipe.* Il y aura une forte demande concernant le développement des aptitudes nécessaires au travail en équipe.
- *Multiculturalisme.* Il y aura une demande accrue de formation pour apprendre à travailler et à vivre dans une société multiculturelle.
- *Formation de certains groupes de professeurs d'histoire.* Il faudra veiller à former des enseignants pour les régions reculées et les zones rurales.

Les solutions sont les suivantes:

- *Évaluer constamment la formation pédagogique initiale formation pédagogique initiale;* évaluer les programmes d'étude (depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre), les méthodes pédagogiques, en mettant l'accent sur les méthodes actives (incluant des jeux de rôle, des simulations, etc.), la relation enseignant/enseigné afin de stimuler l'intérêt des élèves, de favoriser leur créativité, d'élargir les possibilités d'individualiser les programmes de formation, etc.; et enfin, évaluer en permanence les enseignants;
- *rechercher et évaluer en permanence* les besoins et les attentes des apprenants;
- *soutenir et adopter le principe du travail en équipe;* faire acquérir des compétences pratiques pour le travail en équipe;

- *Parvenir à un meilleur équilibre entre l'histoire locale, régionale, nationale, européenne et mondiale; ne pas considérer exclusivement l'histoire sous l'angle de «l'homme blanc»; favoriser la compréhension mutuelle, le respect, la tolérance; éliminer les préjugés, les partis pris, le racisme, la xénophobie;*
- *Reconnaître davantage l'importance de l'aspect pédagogique, notamment des connaissances théoriques et pratiques dans le domaine de la didactique et de la psychologie.*

VII. Nouveaux enjeux et nouveaux concepts

Nous avons déjà mentionné certains d'entre eux dans les sections précédentes.

La plupart des participants ont soulevé un point jugé d'une «importance vitale»: la formation des formateurs. Ils se sont déclarés généralement mécontents de l'absence de systèmes et de dispositifs spécialement conçus à cet effet. Quelques pays ont signalé qu'ils avaient pris des mesures pertinentes à cet égard.

Dans ce domaine, le défi particulier à relever tient aux nouvelles technologies de l'information qui sont de plus en plus omniprésentes dans le monde, y compris dans le monde de l'enseignement. Les participants sont parvenus à un consensus sur ce point. Ils ont réfléchi à certains des problèmes qui apparaissent à cet égard: égalité d'accès aux nouvelles technologies de l'information, absence de compétences concernant leur utilisation; absence d'équipements et généralement parlant, absence des fonds nécessaires pour combler ces lacunes.

En ce qui concerne la diffusion de l'information, certains des principaux problèmes identifiés ont été les suivants: absence de communication au niveau des institutions et au niveau personnel; absence de fonds pour développer et maintenir à une large échelle des échanges tant nationaux qu'internationaux et pour fournir aux institutions de formation les publications les plus récentes, y compris des revues; développement insuffisant des réseaux nationaux et internationaux d'institutions de formation.

Parmi les solutions éventuelles, on pourrait notamment:

- accélérer la communication et l'échange d'information aux niveaux national et international;
- collecter des fonds afin de les affecter à ces domaines des activités pédagogiques;
- encourager les institutions de formation à mettre en place des réseaux nationaux et internationaux ou à adhérer plus activement à ceux qui existent déjà.

VIII. Conclusions des groupes de travail

Les deux groupes de travail (l'un, anglophone et l'autre, bilingue) ont débattu des points qui figurent à l'annexe 3, ainsi que des problèmes soulevés en séance plénière. Les efforts qu'ils ont déployés sans relâche ont été récompensés par des résultats particulièrement encourageants.

Il convient notamment de mentionner leurs principaux sujets de réflexion:

- *diversité des possibilités concernant l'organisation de la formation pédagogique initiale* (formation théorique et pratique à différents niveaux; formation pédagogique initiale centrée sur l'école, comme au Royaume-Uni; stage de deux ans sans formation pédagogique spécialisée, comme en Espagne; programmes de formation individualisés agréés par un organisme de formation, comme au Royaume-Uni, etc.);
- *relation entre la formation théorique et la formation pratique, fondée sur l'expérience des pays et dans le cadre d'un partenariat.* Il faut continuer à mettre l'accent sur l'histoire, mais la formation pratique, nécessaire à l'acquisition de capacités d'organisation et de gestion d'une classe, doit être considérée tout aussi importante. Dans la plupart des pays représentés, et dans la plupart des contextes, la nécessité a été reconnue d'établir des liens véritables entre l'université et l'école, entre les différents acteurs de la formation, entre les tuteurs et les enseignants, et des mesures sont prises un peu partout en ce sens. Des modèles de partenariat déjà bien assis ont été présentés, mais ils comportent encore des faiblesses, qui devront être éliminées si l'on veut les rendre performants. Ces modèles doivent définir avec précision le rôle spécifique de chaque institution et établir des liens clairs entre formation pratique et enseignement scolaire. Il a été jugé essentiel de mettre en place un suivi et une évaluation efficaces de leurs résultats.

Les différents types de modes de coopération examinés furent les suivants:

- conventions: elles permettent d'établir un cadre juridique de coopération et de conférer aux institutions une autonomie à cet égard;
- écoles accueillant des professeurs stagiaires et où la formation initiale a lieu (les problèmes liés au choix de ces écoles ont déjà été évoqués);
- partenariat: c'est un mode de coopération à développer, mais il faut surtout le considérer comme un moyen de faire face aux futurs enjeux, car il s'agit d'un dispositif flexible qui permet d'établir des liens entre les institutions en les centrant autour de certaines tâches précises;
- stage pratique dans un établissement scolaire sous la surveillance d'un tuteur: temps alloué, mode effectif d'organisation de ce stage pratique, principaux thèmes du programme: «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle dans les écoles secondaires»;
- formation de formateurs en ce qui concerne leur mobilité, leur appréhension du point de vue des élèves, leur perception de l'évolution du monde environnant, leur prise de conscience du bon ou du mauvais usage qui peut être fait de l'histoire;
- enseignement de l'histoire dans différents types d'écoles, notamment dans les établissements où l'enseignement est moins théorique;
- *programmes d'études.* possibilités d'influencer l'attitude des institutions pédagogiques vis-à-vis de l'équilibre à établir entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, d'une part et, d'autre part, de l'équilibre à établir entre la formation théorique et la formation pratique;
- *buts et objectifs de l'enseignement de l'histoire.* Etudier qui décide de ces buts et objectifs;

- *conditions d'admission.* Doit-il y avoir des conditions spéciales d'admission aux filières de formation pédagogique ou faut-il laisser les candidats s'y inscrire librement? Différentes formules ont été évoquées, de l'accès ouvert à un système rigide d'examens d'entrée. Les conditions d'admission sont fixées librement par les universités et les instituts de formation des maîtres. Certaines réserves se sont exprimées concernant les institutions appliquant un système rigide d'examens d'entrée, la crainte étant que la formation s'attache davantage à répondre aux impératifs de l'examen qu'à mettre en œuvre des approches innovantes et non conventionnelles.
- *modèles de formation pédagogique initiale.* Les participants ont estimé qu'un modèle comprenant trois années d'études théoriques suivies d'une année de formation pratique (en d'autres termes, de préparation à la profession enseignante) n'était peut-être pas idéal, mais qu'il était assez satisfaisant pour être adopté. Une autre solution intéressante serait un modèle, également conçu sur quatre ans, qui se composerait de deux volets, l'étude de l'histoire comme matière théorique et la formation pédagogique. Ces deux volets seraient interdépendants et d'importance égale.
- *compétences disciplinaires et compétences pédagogiques.* Les compétences disciplinaires et les compétences pédagogiques doivent avoir le même statut. Les qualités pédagogiques, sous-estimées à l'heure actuelle, doivent se voir accorder plus d'importance. L'enseignant doit adopter une approche centrée sur l'élève et tenir compte de ses intérêts et de ses besoins réels. Les professeurs d'histoire doivent être armés pour travailler dans un environnement de plus en plus multiculturel. La formation pédagogique des professeurs d'histoire doit être conçue pour leur permettre de commencer à acquérir et développer leurs compétences. La formation initiale de ces enseignants doit être considérée comme s'inscrivant dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie.

Annexe 1

Groupes de travail

Groupe de travail I – Anglais

Magne ANGVIK (Norvège)
Vladimir BATSIN (Fédération de Russie)
Fred BURDA (Autriche)
Elka DROSNEVA (Bulgarie)
Marie HOMEROVA (Czech République)
Joke VAN DE LEEUW-ROOD (Pays-Bas)
Anu RAUDSEPP (Estonie)
Julieta SAVOVA (Bulgarie)
Yvonne SINCLAIR (Royaume-Uni)
Heinz STROTZKA (Autriche)
Vilmos VASS (Hongrie)
Fatmiroshe XHEMALI (Albanie)

Groupe de travail II – Français et Anglais

Ludmila ALEXASHKINA (Fédération de Russie)
Maria LUISA DE BIVAR BLACK (Portugal)
Gisèle DESSIEUX (France)
Christa DONNERMAIR (Autriche)
Alois ECKER (Autriche)
Juan CARLOS FLORES (Espagne)
Gyorgy GYARMATI (Hongrie)
Svein LORENTZEN (Norvège)
Mark McLAUGHLIN (Royaume-Uni)
Petrit NATHANAILI (Albanie)
Ivana ORTMANNOVA (République tchèque)
Gregorio GONZALEZ ROLDAN (Espagne)

Annexe 2

Liste des sujets de débat des groupes de travail

Modes d'organisation de la formation initiale

- Y a-t-il différents types d'institutions de formation pédagogique dans votre pays (par exemple: établissements post secondaires, universités, etc.)?
- Y a-t-il des liens entre les instituts/établissements postsecondaires/universités qui assurent une formation pédagogique et les écoles?
- Les étudiants ont-ils la possibilité de passer d'une institution de formation pédagogique à une autre?
- Comment la coopération entre les historiens, les spécialistes de la didactique/pédagogie et les formateurs des maîtres est-elle organisée dans le domaine de la formation initiale?

Relation entre la formation théorique et la formation pratique

- Quelles sont les principales compétences que les futurs professeurs d'histoire sont censés acquérir?
- Quelle est approximativement pour les stagiaires le pourcentage des activités de formation pratique par rapport aux cours théoriques d'histoire?
- Quel est l'équilibre entre la formation théorique, la formation psychologique et pédagogique, la formation méthodologique et la formation pratique des futurs professeurs d'histoire?
- Dans quel environnement pédagogique les étudiants apprennent-ils à développer leurs compétences didactiques?

Nouveaux enjeux et nouveaux concepts

- Le programme de formation initiale offre-t-il l'occasion de diffuser de nouveaux concepts et de nouvelles approches à l'histoire (histoire sociale, histoire économique, recherches sur l'histoire locale, réalisation de projets, etc.)?
- Quelle place la formation initiale accorde-t-elle aux nouvelles technologies (CD-Rom; Internet)?
- Quelles sont les conceptions et/ou les possibilités concernant la «formation des formateurs» dans le domaine de la préparation initiale des professeurs d'histoire?
- Que pourrions-nous faire pour améliorer les échanges d'information et les savoir-faire concernant la formation initiale au niveau international/européen?

Annexe 3

Groupes de travail sur l'enseignement de l'histoire pour les activités qui feront suite au séminaire de Vienne

1. *conditions d'admission, sélection et évaluation des étudiants et modèles de formation pédagogique initiale*

Gregorio Gonzales Roldan (Espagne)
Petrit Nathanaili (Albanie)
Vilmos Vass (Hongrie)
Jean Carpenties (France)
Julieta Savova (Bulgarie)

2. *Liens interinstitutions – modèles de partenariats*

Fatmiroshe Xhemali (Albanie)
Mark McLaughlin (Royaume-Uni)
Christa Donnermair (Autriche)
Svein Lorentzen (Norvège)
Ivana Ortmannova (République tchèque)
Inere Veldhuis (Pays-Bas)

3. *Formation initiale dans les pays multiculturels*

Fred Burda (Autriche)
Vladimir Batsin (Fédération de Russie)
Marie Oya (Estonie)
Joke Van de Leeuw-Rood (Pays-Bas)
Magne Angvik (Norvège)

4. *Compétences théoriques et pratiques*

Yvonne Sinclair (Royaume-Uni)
Ludmila Alexashkina (Fédération de Russie)
Heinz Strotzka (Autriche)
Juan Carlos Flores (Espagne)
Elka Drosneva (Bulgarie)
Gyorgy Gyarmati (Hongrie)

5. *Formation des formateurs*

Marie Homerova (République tchèque)
Anu Raudsepp (Estonie)
Maria Luisa De Bivar Black (Portugal)
Alois Ecker (Autriche)

Annexe 4

Liste des participants

Albanie

Ms Fatmiroshe Xhemali
Inspector of History
Ministry of Education and Sport
Department for International Relations
Rruga e Durrës'it 23
TIRANA
Tel: 00355 42 22260/26139
Fax: 00355 42 32002

Dr Petrit Nathanaili
Str. "Jul Vareboba" Nr. 8
TIRANA
Tel/Fax: 00355 42 27370

Adresse en France:
39 rue Lafontaine RUA, Bat. G, Apt. 320
F-92763 ANTONY CEDEX

Autriche

Coordinateur du projet

Mr Alois Ecker
University of Vienna
Institute for Economic and Social History
Dr Karl Lueger Ring 1
A-1010 Wien
Tel.: 00431 4277 413 20
Fax: 00431 4277 94 13
e-mail: alois.ecker@univie.ac.at

Animateur Groupe de travail

Mr Heinz Strotzka
Pädagogische Akademie des Bundes
Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg
Tel: 00431 662 62 95 91 53
Fax: 00431 662 62 95 91 10
e-mail: pa501830@asn-sbg.ac.at

Bulgarie

Rapporteur général

Ms Julieta Savova
Associate Professor
Ar Druzba 2, Bl. 224, Ent. 2, Ap. 31
BG-1582 SOFIA
Tel: 00359 289 45 63
Fax: 00359 246 40 85

Ms Elka Drosneva
Université de Sofia
15, Tzar Osnoboditel bul.
BG-1504 SOFIA
Tel: 00359 2 858 322 or 00359 2 876 292
Fax: 00359 2 463 022

République tchèque

Ms Marie Homerová
Revolucní 20
CZ - 110 00 PRAHA 1
Tel: 0042 02 35 25 46-8
Fax: 0042 02 35 25 49

Ms Ivana Ortmannová
Gym,ázium Pod Vydehradem
Vratislovova 12
CZ-140 000 PRAHA 4
Tel: 0042 02 30 13 76 1

Estonie

Ms Mare Oja
Curriculum Department
Stat School Board
Sakala St. 23
EE-0100 TALLINN
Tel: 00372 62 82 304
Fax: 00372 62 82 350
Excusée

Ms Anu Raudsepp
Tartu University
Department of History
Ulikooli 18
EE-2400 TARTU
Tel: 00372 74 65 650
Fax: 00372 74 65 345

France

Mme Gisèle Dessieux
Inspection générale de l'Education nationale
Groupe Histoire et Géographie
Ministère de L'Education nationale
143, Bld Raspail
F-75006 PARIS
Tel: 00331 49 55 25 68
Fax: 00331 49 55 25 55

Hongrie

Herrn Universitätsdozent György Gyarmati
Historisches Amt
Nador u. 4
H-1051 BUDAPEST
Tel/Fax: 0036 11 38 31 87

Mr Vilmos Vass
Teacher, Educational Adviser
Gesztenye u. 10/a
H-1164 BUDAPEST
Tel: 0036 1 400 09 57
e-mail: vass@centi.c3.hu

Pays-Bas

Ms. Joke Van der Leeuw-Roord
President EUROCLIO
Louise Henriettestraat 16
NL-2595 TH DEN HAAG
Tel: 0031 70 385 36 69 and 382 48 72
Fax: 0031 70 385 36 69
e-mail: joke@euroclio.nl

Ms Ineke Veldhuis-Meester
Quintuslaan 4
NL-9722 RV GRONINGEN
Tel: 0031 50 527 00 99
Fax: 0031 50 363 59 97
e-mail: veldhuis@let.rug.nl
Excusée

Norvège

Mr. Svein Lorentzen
NTNU, University of Trondheim
Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling
N-7055 DRAGVOLL
Fax: 0047 73 59 10 12
Tel.: 0047 73 59 19 90
e-mail: Svein.Lorentzen@als.ntnu.no

Mr Magne Angvik
Bergen College of Higher Education
Department of Education and Social Science
Landassvingen 15
N-5030 LANDAS
Tel: 0047 55 58 58 64
Fax: 0047 55 58 58 09
e-mail: magnea@lsv.hib.no

Portugal

Ms Maria Luisa De Bivar Black
Rua Damiao de Gois, 11, 1°Esq.
Alapraia
P-2765 S. JOAO DO ESTORIL
Tel: 00351 14 67 20 50
Fax: 00351 14 52 24 39
e-mail: nop19532@mail.telepac.pt

Fédération de Russie

Mr Vladimir Batsin
Head of the Department for International Co-operation
51, ul. Ljusinovskaya
RF-113 833 MOSCOW
Fax: 0070 95 230 27 96

Ms Ludmila Alexashkina
Head of the Laboratory of History
Russian Academy of Education
8, Pogodinskaya
RF-119 908 MOSCOW
Tel: 0070 95 554 74 11
Fax: 0070 95 230 27 96

Espagne

Mr Gregorio Gonzàlez Roldàn
Technical consultant
CIDE
San Agustin, 5
E-28014-Madrid
Tel: 0034 13 69 28 50
Fax: 0034 14 29 94 38
e-mail: gregorio.gonzalez@educ.mec.es

Mr Juan Carlos Flores
CIDE
General Oráa, 55
E-28006 MADRID
Tel: 0034 1 745 94 00
Fax: 0034 1 563 18 42

Royaume-Uni

Mr Mark McLaughlin
25 Lyndale Road
Northway, Sedgley, Dudley
West Midlands DY3 3QW
Tel: 0044 121 455 98 55
Fax: 0044 121 456 14 20

Ms Yvonne Sinclair
Senior Lecturer History Education
School of Education
Manchester Metropolitan University
799 Wimslow Road
Didsbury
MANCHESTER M20 2RR
Tel: 0044 161 247 23 97
Fax: 0044 161 247 63 30

Conseil de l'Europe

Dr Carole Reich
Administrator
Educational Policies and European dimension
Council of Europe
Tel: 33 3 88 41 22 45
Fax: 33 3 88 41 27 06/27 88
e-mail: carole.reich@coe.fr

Ministère autrichien de l'Education et des Affaires culturelles

Mrs Monika Goodenough-Hofmann
Austrian Federal Ministry of Education
and Cultural Affairs
Department for International Relations
Wipplingerstraße 28
A-1010 WIEN
Tel: 00431 53 120 99 47 13
Fax: 00431 53 120 99 47 13

Mr Fred Burda
Austrian Federal Ministry of
Education and Cultural Affairs
Vocational Education and Training/
Teacher In-service training
Minoritenplatz 5
Tel: 00431 53120 4117
Fax: 00431 53120 4130
A-1010 WIEN
e-mail: fred.burda@bmuk.gv.at

Université de Vienne

Ms Christa Donnermair
University of Vienna
Institute for Economic and Social History
Initial Teacher Training
Dr. Karl Lueger Ring 1
A-1010 WIEN
Tel: 00431 4277 413 01
Fax: 00431 4277 94 13
e-mail: donnermair@compuserve.com

Interprètes

M. Benoît Cliquet
Zweibrückenstraße 15
D-80331 MÜNCHEN
Tel.: 0049 89 29 14 45
Fax: 0049 89 29 34 28

M. Vladimir Olexa
Domazlicka 373
CZ-25101 PRAGUE-Ricany
Tel/Fax: 0042 02 04 63 22 13

Secrétariat du séminaire

Ms Isabel Oliva
Baumgartenstraße 56/3/4
A-1140 WIEN
Tel. 00431 911 19 49

Séminaire patronné par Kultur Kontakt – Autriche