



RAPPORT GÉNÉRAL DE L'OHETE SUR L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN EUROPE 2023



VOLUME 1
ANALYSE COMPARATIVE



OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE



Les points de vue exprimés dans cet ouvrage n'engagent que le ou les auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte. Le texte source doit toujours être cité comme suit : « © Conseil de l'Europe, année de publication ». Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à : Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe
F-67075 Strasbourg Cedex, France
Courriel : ohte@coe.int

Conception de la couverture
et mise en page : ZN, Belgique

Photos : Europeana, Le musée d'Auschwitz,
Bibliothèque nationale de France,
@Lefteris sur Canva, Canva pro, Adobe Stock

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int/fr/>

ISBN: 978-92-871-9493-0

ISSN: 3007-9101

© Conseil de l'Europe, 2024

Imprimé par ZN, Belgique

**RAPPORT GÉNÉRAL
DE L'OHE SUR L'ÉTAT
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE
2023**

**VOLUME 1
ANALYSE COMPARATIVE**

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	5
CHAPITRE 1 – INTRODUCTION	7
Les travaux du Conseil de l'Europe relatifs à l'enseignement de l'histoire	8
L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe	10
Rapports généraux de l'OHE	11
Structure du rapport	13
CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE	15
Instruments	16
Questionnaire adressé aux autorités éducatives	16
Tableaux : vue d'ensemble des cours d'histoire	17
Enquête auprès des enseignants et formateurs	18
Groupes de discussion	23
Conclusions	25
CHAPITRE 3 – LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	27
L'enseignement de l'histoire dans les différents types d'établissements	27
L'histoire en tant que discipline scolaire dans l'enseignement public	31
Tendances des réformes de l'enseignement de l'histoire depuis 2012	34
Conclusions	37
CHAPITRE 4 – PROGRAMMES D'HISTOIRE	39
Qui rédige les programmes ?	39
Suivi des programmes	41
Multiperspectivité et inclusion des groupes minoritaires	43
Les programmes vus par les enseignants	46
Conclusions	49
CHAPITRE 5 – MANUELS D'HISTOIRE ET AUTRES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	51
Sélection des manuels d'histoire et des ressources pédagogiques	52
Utilisation des manuels d'histoire et des autres ressources pédagogiques	53
Contrôle et suivi de la qualité des ressources pédagogiques	60
Fourniture des manuels et des ressources pédagogiques	63

Avis des enseignants sur les manuels d'histoire	64
Conclusions	75

CHAPITRE 6 – L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LA PRATIQUE **77**

Contenu des cours d'histoire	78
Échelles géographiques, périodes couvertes et liens avec d'autres disciplines du programme	84
Méthodes et pédagogies utilisées en cours d'histoire	88
Facteurs influençant l'enseignement de l'histoire	95
Préoccupations/obstacles à un enseignement de l'histoire de qualité	97
Conclusions	100

CHAPITRE 7 – ACQUIS D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION **103**

Acquis et objectifs d'apprentissage	104
Évaluation	113
Examens	121
Conclusions	123

CHAPITRE 8 – LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET LEUR FORMATION **125**

Diplômes et formation initiale des enseignants d'histoire	125
Développement professionnel et formation continue des enseignants d'histoire	129
Conclusions	139

CHAPITRE 9 – CONCLUSIONS **141**

Principales conclusions	142
-------------------------	-----

GLOSSAIRE **147**

BIBLIOGRAPHIE **149**

Références du Conseil de l'Europe	154
Comité des Ministres du Conseil de l'Europe	156

MEMBRES DU GROUPE D'EXPERTS ET AUTRES CONTRIBUTEURS **157**



Avant-propos

« **Enseigner l'histoire, ancrer la démocratie** », telle est la priorité affichée de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE), Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe créé en 2020. Sa mission principale est de fournir un panorama de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres, basé sur des données et des faits fiables sur la façon dont l'histoire est enseignée. L'OHE soutient les travaux du Conseil de l'Europe menés dans le domaine de l'éducation ainsi que ceux de l'enseignement de l'histoire, y compris la Convention culturelle européenne depuis 1954, en promouvant une éducation de qualité afin d'améliorer la compréhension et la pratique de la culture démocratique par tous les apprenants en Europe.

La contribution de l'OHE à ces priorités du Conseil de l'Europe depuis soixante-dix ans s'incarne notamment à travers la rédaction de rapports généraux sur l'état de l'enseignement de l'histoire. Ces rapports, dont celui-ci est le premier, examinent la manière dont l'histoire est enseignée dans ses États membres, sous une myriade d'angles, tels que le volume horaire accordé à l'histoire dans les programmes scolaires, les processus de création et d'utilisation des manuels et autres ressources pédagogiques, les modalités d'organisation de l'évaluation, ou encore l'analyse de dispositifs mis en place dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants d'histoire. Les rapports généraux permettent une lecture factuelle de la manière dont l'histoire est enseignée dans chaque État membre de l'OHE.

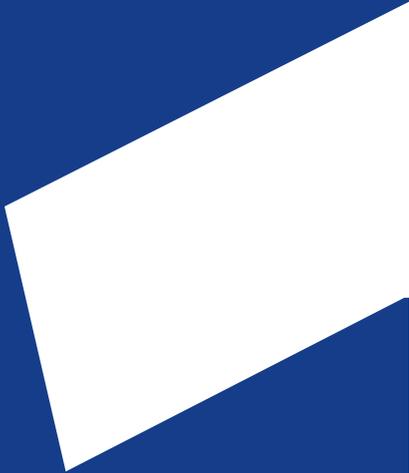
L'histoire n'est en effet pas épargnée par les manipulations aux desseins souvent contraires aux valeurs que nous défendons quotidiennement au Conseil de l'Europe. La Déclaration de Reykjavík adoptée en mai 2023 par les chefs d'État et de gouvernement des États membres lors de leur 4^e Sommet rappelle avec détermination l'engagement des États membres à lutter contre les discours de haine et la désinformation, y compris l'instrumentalisation de l'histoire, qui ont été reconnus comme des risques sérieux et des enjeux auxquels nos sociétés démocratiques doivent faire face. À l'heure où l'Europe assiste à une résurgence de conflits et de vieilles rivalités, un enseignement de qualité de l'histoire dispensé dans nos États membres se doit de créer des ponts et de faciliter la compréhension entre nos sociétés et nos cultures, qui demeurent la force et la richesse de notre continent.

Tous ensemble, enseignons l'histoire pour ancrer la démocratie.



MARJA RUOTANEN,

Directrice générale de la Démocratie et de la Dignité humaine,
Conseil de l'Europe



CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Chapitre 1

Introduction

L'enseignement de l'histoire est de plus en plus reconnu pour sa contribution à l'éducation à la citoyenneté démocratique (Colla, 2021 ; Ammert *et al.*, 2022). L'un des objectifs du programme du Conseil de l'Europe relatif à l'enseignement de l'histoire est de renforcer le lien entre l'enseignement de l'histoire et le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CDC), dans lequel l'histoire fait partie de la compétence « Connaissance et compréhension critique du monde » (Conseil de l'Europe, 2018a). Vue sous cet angle, la connaissance du passé devient importante non seulement en elle-même, mais également, et peut-être avant tout, pour développer l'esprit critique et analytique des jeunes et leur permettre d'acquérir les compétences propres à la réflexion historique, au-delà de la simple transmission d'informations factuelles, de manière qu'ils puissent devenir des citoyens actifs et éclairés jouant un rôle essentiel dans la construction et le maintien de sociétés démocratiques.

Dans le même temps – et peu en disconvient –, l'histoire est aussi devenue dernièrement un domaine de plus en plus controversé. La démocratisation de la discipline ayant conduit à l'émergence d'une pluralité de récits qui ont donné la parole à des groupes jusqu'alors marginalisés, des femmes aux minorités, elle est venue remettre en question les discours bien établis destinés à soutenir les notions d'identité nationale ou européenne longtemps considérées comme inattaquables. Le déboulonnage et le renversement de la statue d'Edward Colston dans le port de Bristol (et les batailles rangées à propos des statues de personnages historiques en Europe auxquelles ces actes ont donné lieu) sont représentatifs de l'irruption dans l'espace public des tensions entre, d'un côté, une base qui demande à reconsidérer les lourds héritages du passé comme l'esclavage et le colonialisme

– lesquels font souvent partie des identités nationales et européennes – et, de l'autre, les ardents défenseurs du statu quo.

Ces luttes se déroulent sur la toile de fond de la transformation numérique, qui modifie profondément les sociétés telles que nous les connaissons. La prédominance des réseaux sociaux, à l'origine d'une polarisation accrue des opinions et d'une prolifération de sources parallèles et d'interprétations alternatives de fausses informations et de fausses histoires, expose les jeunes d'aujourd'hui à des contenus historiques problématiques susceptibles de remettre en cause le programme officiel ou d'en manipuler dangereusement le sens. Et tandis que la manipulation de l'histoire à des fins politiques a été l'une des caractéristiques récurrentes de l'histoire depuis son établissement en tant que discipline moderne (Cârstocea, 2022), la guerre menée par la Russie contre l'Ukraine a mis en évidence ses capacités destructrices. Avec le Gouvernement russe investi dans la fabrication d'une histoire alternative niant l'existence de l'Ukraine dans le but de légitimer sa guerre d'agression contre ce pays, cette manipulation de l'histoire s'est récemment traduite par la production de manuels scolaires pour les lycéens (Safronova, 2023 ; voir aussi Amacher *et al.*, 2021). Ainsi, la désinformation et les « faits alternatifs » ne sont pas promus uniquement par des individus ou des groupes marginaux en ligne, mais peuvent constituer une partie intégrante des politiques révisionnistes de certains États, et représentent une menace pour la paix en Europe.

Toutes ces évolutions interviennent, comme on l'entend souvent dire, dans un contexte marqué par une diminution du nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'histoire dans de nombreux pays, doublée d'une baisse du financement des départements d'histoire au sein des universités, qui assurent dans

bien des cas la formation des enseignants d'histoire (Stradling, 1995 : p. 23 ; Ikpe, 2015 ; Schmidt, 2018 ; Kirchner Reill, 2023).

Le fossé entre histoire académique et enseignement de l'histoire semble se creuser

et a été décrié par les praticiens des deux catégories, même s'ils n'ont souvent pas une connaissance mutuelle de leurs travaux (Seixas, 2004 ; Ahonen, 2005). Alors que l'histoire semble revêtir une importance qu'elle n'a plus eue depuis longtemps, le statut du professionnel de l'histoire – chercheur, enseignant, spécialiste – paraît de plus en plus contesté, dans des sociétés où règne un climat de scepticisme croissant à l'égard de l'expertise scientifique en général. Cela dit, contrairement aux sciences du vivant, où ce scepticisme est atténué par le jargon des spécialistes, les méthodes d'analyse en laboratoire, etc., l'histoire est un domaine qui fait appel au vécu des personnes et auquel chacun peut se consacrer même sans être spécialiste (au sein de la famille, de la communauté, etc.), si bien que le statut du professionnel de l'histoire paraît bien plus menacé par ce type de remise en cause.

Dans ce contexte, toute tentative de répondre aux problématiques rencontrées dans l'enseignement de l'histoire pour renforcer la mise en œuvre des recommandations du Conseil de l'Europe relatives à ce sujet devra s'appuyer sur des données empiriques solides et vérifiées concernant l'état de l'enseignement de l'histoire, tenant dûment

compte des points de vue de l'ensemble des parties prenantes, que ce soient les autorités éducatives, les enseignants et formateurs ou les apprenants. Il faudra également y impliquer les historiens universitaires, non seulement car ils s'occupent souvent de la formation des futures générations d'enseignants, mais aussi parce que l'écart entre l'état des connaissances dans la recherche historique et l'enseignement de l'histoire ne peut être comblé sans la coopération des deux parties, pour dégager des synergies qui leur font encore défaut. On manque pour l'heure de données fiables sur l'état de l'enseignement de l'histoire, et ce même à l'échelon national dans la plupart des États ; il apparaît par ailleurs qu'aucune étude comparative n'a été menée en la matière au niveau international.

Par conséquent, le présent rapport, qui dresse un panorama de l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, couvrant à la fois les aspects officiels des programmes et un vaste ensemble de pratiques en classe, constitue une source d'informations incomparable pour ceux et celles qui tentent de répondre aux difficultés – les unes propres à certains pays, les autres transnationales – que rencontrent les enseignants et les autorités éducatives.

LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Le travail de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHTE) s'appuie sur les acquis du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Plus précisément, il s'inscrit dans le cadre de la Convention culturelle européenne, qui insiste sur l'importance d'étudier l'histoire des autres États membres du Conseil de l'Europe pour renforcer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe. Partant de cette conviction générale, deux programmes de coopération intergouvernementale au long cours ont été mis en place, le premier axé sur

la révision des manuels d'histoire (1953-1991) et le second sur l'enseignement de l'histoire (1965-1991). Sans chercher à utiliser l'histoire comme outil de propagande en faveur de l'unité européenne, ces programmes visaient à introduire et cultiver l'idée de l'Europe dans l'enseignement de l'histoire en se basant sur des faits et à compléter le champ d'étude jusqu'alors prédominant, l'histoire politique et militaire, en diversifiant les sujets et les approches pour aborder également l'histoire culturelle, économique et sociale. Ces programmes ont

aussi permis aux États membres de mesurer le rôle que pouvait jouer l'enseignement de l'histoire dans le développement de l'esprit critique des apprenants. Dès lors, les pouvoirs publics ont été encouragés à initier les élèves aux méthodes scientifiques dans l'enseignement de l'histoire, à proposer des perspectives multiples sur une même question historique et à établir des liens avec d'autres disciplines, en particulier l'éducation à la citoyenneté démocratique (Comité des Ministres, 1983 ; Conseil de l'Europe, 1953, 1965, s. d. a, s. d. b). Ces efforts ont également conduit la plupart des États membres à engager des réformes de leurs programmes vers la fin des années 1980.

La notion de multiperspectivité, dans ses différentes dimensions, a été approfondie au fil des ans et compte parmi les principaux concepts développés dans le cadre du programme du Conseil de l'Europe relatif à l'enseignement de l'histoire. Elle implique de considérer les événements historiques sous plusieurs angles en partant du principe que les acteurs de l'histoire, indépendamment de leur proximité avec un événement donné, n'ont qu'une vision partielle et restreinte de ce dernier, et que diverses interprétations, parfois opposées, (co)existent pour tout événement historique. La multiperspectivité se définit comme « une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques » (Conseil de l'Europe, 2003 : p. 14-15). Elle se retrouve dans les sources, qui nous présentent souvent des récits divergents concernant un même événement, mais aussi dans les témoignages des différents acteurs d'un événement, en fonction du rôle qu'ils y ont joué et de son importance relative à leurs yeux, de leurs préjugés, de leurs opinions politiques, de leur milieu culturel et de leur statut social. Bien qu'elle soit souvent considérée comme acquise par la plupart des historiens, du fait de leur exposition à une variété de sources primaires, elle peut être occultée dans un enseignement de l'histoire qui cherche à diffuser un compte rendu officiel et non controversé des faits historiques.

C'est dans ce contexte que **le programme « La Nouvelle Europe » (1989-1998) a été créé pour appuyer la réforme de l'enseignement de l'histoire dans les pays d'Europe centrale et orientale au début des processus de transition démocratique des anciens pays communistes.**

Il visait principalement à développer l'éducation à la citoyenneté démocratique et à répondre à la question de savoir comment l'enseignement de l'histoire peut refléter les valeurs positives qui fondent nos sociétés démocratiques libérales. Il a conduit à l'élaboration d'un ensemble de critères pour l'évaluation des programmes, des ressources pédagogiques et des pratiques d'enseignement. Le programme a également donné naissance à plusieurs programmes de coopération bilatéraux et régionaux visant à assurer un enseignement de l'histoire conforme aux normes et aux valeurs du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, s. d. c).

Au terme de ce programme, des projets intergouvernementaux de plus courte durée ont été mis en œuvre conformément aux principes fondamentaux précités et ont approfondi certains aspects, en lien étroit avec les événements politiques du moment. Les guerres de Yougoslavie, par exemple, ont montré la nécessité de renforcer la dimension civique de l'enseignement de l'histoire pour favoriser la compréhension historique et la reconnaissance de la diversité des sociétés européennes (Conseil de l'Europe, 2002) et d'accroître sa capacité à contribuer utilement à la prévention des crimes contre l'humanité au présent. Ces principes ont été intégrés à la Recommandation du Comité des Ministres (2001) relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, qui souligne par exemple l'importance d'étudier la Shoah et les autres génocides et crimes contre l'humanité pour empêcher que de tels actes se reproduisent à l'avenir.

L'intérêt porté à cette question s'est également traduit par le lancement d'un programme de mémoire de la Shoah et de prévention des crimes contre l'humanité (Conseil de l'Europe, s. d. d), qui a conduit à l'adoption par le Comité des Ministres (2022) de la Recommandation relative à la transmission de la mémoire

de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité. Parmi les autres projets intergouvernementaux visant expressément à promouvoir la tolérance interculturelle et la reconnaissance de la diversité des sociétés par l'enseignement de l'histoire, on peut citer « **L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire** » (2006-2009) (Conseil de l'Europe, s. d. e), qui a donné lieu à l'adoption par le Comité des Ministres (2011) de la Recommandation relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, et l'actuel projet « **L'éducation à la diversité et à la démocratie : enseigner l'histoire dans l'Europe contemporaine** » (depuis 2019) (Conseil de l'Europe, s. d. f). Par ailleurs, le Comité des Ministres (2020) a adopté la Recommandation sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques.

Un autre grand axe thématique de ces programmes de coopération a été **le renforcement de la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire**. Le projet du même nom (2002-2006) (Conseil de l'Europe, s. d. g) et « **Histoires partagées pour une Europe**

sans clivages » (2010-2014) (Conseil de l'Europe, 2014) ont ainsi défini un ensemble de dates charnières autour desquelles des activités et matériels ont été conçus pour montrer l'impact des événements correspondants au niveau européen tout en reconnaissant et en valorisant la diversité des perspectives qui existent sur ces sujets en Europe.

Le lien étroit qui est fait entre l'enseignement de l'histoire et le développement de l'esprit critique des apprenants par l'examen critique des récits historiques et l'étude des faits et données historiques selon des perspectives multiples constitue le fil rouge de tous ces projets et renforce les capacités des apprenants à devenir les acteurs d'une citoyenneté démocratique et responsable. Cette imbrication est soulignée dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (2018a) du Conseil de l'Europe, qui intègre l'histoire aux compétences liées à la connaissance et à la compréhension critique du monde. L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe offre au Conseil de l'Europe un outil supplémentaire dont l'action vient compléter les travaux mentionnés ci-dessus.

L'OBSERVATOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN EUROPE

L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe est un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe qui compte 16 États membres et 2 États observateurs¹. Il a été mis en place en novembre 2020 à l'initiative du Gouvernement français, dans le cadre des priorités de sa présidence du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2020). En accord avec les normes et recommandations du Conseil de l'Europe relatives à l'enseignement de l'histoire, l'OHETE prône des approches ouvertes à la multiperspectivité et à l'interrogation des faits pour développer l'esprit

critique des élèves, conformément à sa **vision d'une Europe où l'enseignement de l'histoire plonge ses racines dans la promotion de la démocratie et la reconnaissance de la diversité des sociétés**.

Plus concrètement, l'OHETE œuvre à la concrétisation de cette vision en dressant un état des lieux précis de l'enseignement de l'histoire en Europe, par l'élaboration et la publication périodique de rapports factuels. Il gère en outre une plateforme de coopération qui permet à

1. Albanie, Andorre, Arménie, Chypre, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Macédoine du Nord, Portugal, République de Moldova (observateur), Serbie, Slovaquie, Espagne, Turquie et Ukraine (observateur).

divers acteurs du domaine de l'enseignement de l'histoire de contribuer à ses rapports et d'explorer de nouveaux moyens d'enseigner l'histoire dans le respect des valeurs du Conseil de l'Europe. Cette plateforme est actuellement exploitée dans le cadre de la Conférence annuelle de l'OHTE et le Laboratoire transnational pour la coopération et l'enseignement de l'histoire (HISTOLAB), projet conjoint entre le Conseil de l'Europe (Service de l'éducation) et l'Union européenne (Commission européenne – Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture)².

L'OHTE se compose d'un Comité de direction, d'un Conseil scientifique consultatif (CSC) et d'un Secrétariat. Le Comité de direction, qui compte un représentant de chaque État membre, définit et adopte les programmes annuels et à moyen terme et supervise la gestion et l'exploitation des ressources de l'OHTE. Ses représentants coordonnent également les réponses des autorités éducatives des États membres aux enquêtes menées pour recueillir des données en vue de l'élaboration de rapports. Cela dit, le Comité de direction n'a aucune

influence sur le contenu final des rapports ; le contrôle de leur validité scientifique est assuré par le Conseil scientifique consultatif, organe formé de 11 experts indépendants du domaine de l'enseignement de l'histoire, élus sur la seule base de leurs compétences professionnelles et qui peuvent être originaires d'États non membres de l'OHTE. Le Conseil scientifique consultatif est consulté au sujet du programme de l'OHTE et aide le Comité de direction en formulant des avis sur des questions relatives aux activités de l'Observatoire. La troisième composante de l'OHTE est son Secrétariat. Dirigé par une directrice exécutive sous la responsabilité de la Secrétaire Générale du Conseil de l'Europe, il veille au bon fonctionnement quotidien de l'Observatoire, apporte un soutien organisationnel aux travaux de ses deux organes statutaires et assure une communication transparente avec les États membres de l'OHTE ainsi que la promotion de ses activités en vue d'accroître le nombre de ses membres. Pour la production des rapports, l'OHTE réunit des groupes d'experts placés sous la supervision du Conseil scientifique consultatif.

LES RAPPORTS GÉNÉRAUX DE L'OHTE

L'OHTE produit des rapports généraux et des rapports thématiques pour donner une vision précise de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres, basée sur des faits et données fiables concernant la manière dont l'histoire est enseignée. Les rapports thématiques étudient en profondeur certaines problématiques particulièrement importantes : le premier d'entre eux, sur les « pandémies et catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire », a été publié en 2022. Le deuxième rapport thématique, qui portera sur les « crises économiques dans l'enseignement de l'histoire », sera publié en 2024.

À l'inverse, les rapports généraux visent à donner une vue d'ensemble de la manière dont l'histoire est enseignée, en examinant la question sous des angles multiples. Le présent rapport fournit une image de l'état actuel de l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE. À mesure que de nouveaux rapports généraux seront produits, ceux-ci rendront cette image de plus en plus dynamique et apporteront une perspective longitudinale sur l'enseignement de l'histoire qui permettra de mettre en évidence les changements et évolutions dans le temps. Le présent rapport brosera donc un tableau à grands traits de l'enseignement de l'histoire

2. Pour plus d'informations, voir le site web d'HISTOLAB : <https://histolab.coe.int>, consulté le 25 juillet 2023.

à l'école, s'efforçant de couvrir un maximum de questions sans plus entrer dans le détail, tandis que les rapports ultérieurs pourront se concentrer davantage sur certains aspects jugés particulièrement pertinents et/ou sensibles, mais aussi sur l'enseignement de l'histoire en dehors de la classe. Ce premier rapport général s'est par ailleurs donné pour objectif de recenser les domaines nécessitant des recherches plus poussées.

S'ils prennent comme point de départ les programmes nationaux officiels et la place de l'histoire dans les systèmes éducatifs, les rapports généraux ne se limitent pas à ce niveau formel et structurel. Au contraire, ils cherchent à englober toutes les facettes de l'enseignement de l'histoire, dont la structure, le contenu et les pédagogies. Ce premier rapport général examinera notamment les axes thématiques des programmes, les compétences transversales spécifiques à la discipline, les pratiques pédagogiques privilégiées, le degré de liberté des enseignants quant au choix des matériels pédagogiques et des méthodes d'enseignement, l'importance relative accordée aux différentes approches de l'histoire (par exemple l'histoire politique, sociale, culturelle, économique, ou l'histoire du genre) et les échelles d'analyse (par exemple l'analyse locale, nationale, européenne, mondiale) auxquelles l'histoire est enseignée aux différents niveaux de l'éducation. Bien qu'il cherche à être le plus large possible, le tour d'horizon présenté ci-après ne prétend pas à l'exhaustivité.

Pour faciliter l'étude croisée entre les États membres et l'échange de pratiques, les entrées par pays suivent une structure similaire, même si les systèmes éducatifs nationaux et la place qu'y occupe l'enseignement de l'histoire présentent de grandes variations, ce qui peut poser un problème dans le cadre d'une recherche comparée. Ces difficultés ont été atténuées ici en associant des données agrégées, utiles pour dégager des similitudes, et des données ventilées par pays qui mettent en avant un certain nombre de différences majeures entre les États membres de l'OHTE. Par ailleurs, il n'aurait pas été possible

d'obtenir des données fiables sans la participation et la coopération actives des multiples acteurs de l'enseignement de l'histoire au travail de recherche entrepris en vue de l'élaboration du présent rapport, en l'occurrence des autorités éducatives, d'enseignants et de formateurs intervenant à différents titres professionnels et dans différents types d'établissements mais aussi d'experts indépendants capables de livrer une analyse impartiale des données recueillies, sous la supervision d'un autre groupe d'experts. L'un des atouts incomparables de l'OHTE est sa capacité à mettre en commun l'expertise de son Comité de direction, qui jouit d'un accès privilégié aux enseignants dans les États membres et dispose d'un groupe d'experts indépendants pour la réalisation des travaux de recherche, avec celle de son Conseil scientifique consultatif, qui s'occupe de revoir et valider le processus de collecte de données – notamment la méthodologie employée – ainsi que ses résultats. C'est le travail d'experts et de chercheurs de divers horizons qui a conduit à l'approche mixte adoptée pour le présent rapport, reposant sur des données quantitatives statistiquement fiables auxquelles la recherche qualitative est venue apporter les nuances nécessaires. **La production d'un rapport de haute tenue passe par cette mise en commun des compétences, ainsi que par la fourniture des nombreuses ressources requises et la vérification/validation des données à différents niveaux et stades par les autorités de l'État et des experts indépendants.** L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe est le mieux placé pour répondre à ces exigences élevées et assurer la qualité et la fiabilité des données contenues dans le présent document.

Certains constats appellent des recherches plus poussées sur certains aspects de l'enseignement de l'histoire, pour lesquelles d'autres méthodologies que celles employées ici seront nécessaires. Cela dit, les rapports successifs s'efforceront de préserver une certaine cohérence dans le temps, essentielle pour permettre la vision longitudinale recherchée. Dans les futurs rapports, certains des éléments

formels déjà couverts ne seront plus traités en détail mais résumés, et la priorité sera donnée aux changements récents et à l'examen plus approfondi d'autres points.

L'étude des différentes formes d'enseignement de l'histoire sur le continent pourrait offrir une vision plus inclusive et moins antagoniste de l'histoire européenne. Conscient de ces différences, l'OHTE ne cherche nullement à promouvoir une harmonisation des programmes

dans ses rapports généraux, car une telle entreprise serait contre-productive eu égard aux trajectoires historiques spécifiques et à la diversité des réalités actuelles dans les États membres. Cela dit, en identifiant à la fois les points communs et les domaines dans lesquels il existe d'importantes variations entre pays, les rapports généraux apportent une base pour la comparaison et l'enrichissement mutuel des pratiques d'enseignement de l'histoire en Europe.

STRUCTURE DU RAPPORT

La première édition du rapport général de l'OHTE se compose de trois volumes. **Le présent volume (volume 1) comprend une analyse comparative. Ce chapitre d'introduction explique la genèse et le contexte de l'élaboration du présent rapport et donne un aperçu de sa philosophie générale.** Le chapitre 2 présente ensuite la méthodologie adoptée pour établir le rapport et fournit des précisions sur les groupes de discussion et les deux enquêtes qui ont été menées. Le chapitre 3 examine quant à lui la place de l'histoire dans le système éducatif et les récentes réformes de l'enseignement qui ont eu un impact sur celle-ci. Le chapitre 4 étudie les programmes d'histoire dans les 16 États membres de l'OHTE et comporte une analyse transnationale révélant les tendances et similitudes ainsi que les grandes différences constatées dans les pays couverts par le rapport. Il est suivi du chapitre 5, qui s'intéresse aux manuels et autres ressources pédagogiques et observe, d'une part, comment ils sont conçus et évalués par les autorités éducatives et d'autres acteurs, et, d'autre part, comment les enseignants utilisent effectivement les différents types de ressources en classe. Le chapitre 6 explore la dynamique concrète de l'enseignement et fournit des informations sur les pédagogies employées par les enseignants et les contenus abordés en classe tandis que le

chapitre 7 porte sur les acquis d'apprentissage et les évaluations, notamment les examens, ainsi que leur impact sur la pratique de l'enseignement. Le huitième et avant-dernier chapitre propose une analyse comparative de la formation initiale et continue des enseignants d'histoire dans les 16 États membres de l'OHTE. Enfin, le chapitre 9 (« Conclusions ») fait la synthèse des données contenues dans les précédents chapitres et présente les principales constatations du rapport, en indiquant les possibilités de mener des recherches plus poussées dans les domaines jugés particulièrement intéressants. Un glossaire fournit la définition des termes clés utilisés dans ce rapport.

Le volume 2 présente les informations essentielles sur l'état de l'enseignement de l'histoire par État membre, offrant également une représentation visuelle des cours d'histoire proposés dans chaque pays. Le volume 3 est un appendice technique, qui met à disposition les instruments de recherche utilisés. Il offre en outre des informations approfondies sur la validité et la fiabilité de l'enquête auprès des enseignants et formateurs (TES), ainsi que des données supplémentaires issues des réponses au TES.



CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 2

Méthodologie

La recherche sur l'enseignement de l'histoire s'est récemment développée au niveau international et commence à conforter sa place en tant que sous-domaine spécialisé. Les revues systématiques s'accordent à reconnaître que la réflexion historique et la conscience historique ont été deux axes de recherche fondamentaux ces dernières décennies (Seixas, 2017), que les travaux menés portaient essentiellement sur les programmes et les manuels et qu'il s'agissait dans une moindre mesure d'études de cas, d'entretiens, d'enquêtes de perception auprès des élèves et de comptes rendus d'observation visant à évaluer les interventions pédagogiques (Epstein et Salinas, 2018). Cela fait quelques années que la validation de questionnaires et d'autres instruments de collecte de données et échelles d'observation commencent à avoir un impact plus significatif sur ce domaine de connaissances (Van Straaten, Wilschut et Oostdam, 2018 ; De Groot-Reuvekamp, Ros et Van Boxtel, 2018).

L'étude de la complexité de l'enseignement de l'histoire nécessite une méthode de recherche qui associe des instruments de collecte de données quantitatives et qualitatives pour apporter une vision plus précise et plus large de la situation qu'avec un seul de ces outils. Une approche convergente à méthodes mixtes a donc été appliquée à la recherche (Creswell et Creswell, 2018). Elle permet d'obtenir des informations

différentes mais complémentaires sur les mêmes sujets par triangulation des données et des sources (Creswell et Plano Clark, 2018). Dans cette optique, le Conseil scientifique consultatif et le groupe d'experts de l'OHTE ont mis au point deux questionnaires d'enquête, l'un adressé aux autorités éducatives (EAS) et l'autre aux enseignants et formateurs (TES). Ce deuxième questionnaire a été évalué par des experts lors d'une phase pilote qui a permis d'obtenir des indications sur la validité de son contenu. En parallèle, 11 groupes de discussion composés d'enseignants d'histoire (EFG) des États membres se sont réunis entre décembre 2022 et avril 2023. Alors que l'enquête EAS visait à rassembler des données de référence officielles provenant directement des ministères compétents des États membres, l'enquête TES et les groupes de discussion cherchaient à recueillir auprès des praticiens des éléments factuels détaillés sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans les établissements scolaires des États membres de l'OHTE. Les informations officielles fournies par les autorités éducatives ont ainsi pu être complétées par les points de vue des enseignants, ce qui a permis une analyse plus fondée de l'état de l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE. On trouvera dans la partie suivante une vue d'ensemble de la méthodologie présentant le questionnaire utilisé, les groupes de discussion, le profil des participants et la procédure d'analyse des données.

INSTRUMENTS

Le rapport a été établi en s'appuyant sur trois outils de collecte de données : a) l'enquête auprès des autorités éducatives (EAS) ; b) l'enquête auprès des enseignants et formateurs (TES) ; c) les groupes de discussion composés de formateurs (EFG)³. Ces instruments puisent leurs fondements théoriques dans les travaux suivants :

- ▶ les documents relatifs à l'enseignement de l'histoire publiés par le Conseil de l'Europe (2018a, 2018b ; Comité des Ministres, 2001, 2011, 2020, 2022) ;
- ▶ les études relatives aux capacités de réflexion historique et aux concepts annexes dans l'enseignement de l'histoire (par exemple Chapman, 2011 ; Lee, 2005 ; Lévesque, 2011 ; Seixas et Morton, 2013 ; Van Drie et Van Boxtel, 2008 ; VanSledright, 2011 ; Wineburg, 2001) ;
- ▶ les études portant sur la conscience historique, l'utilisation publique de l'histoire et la construction des identités nationales dans l'enseignement de l'histoire (par exemple Barton et Levstik, 1998 ; Carretero, Asensio et Rodríguez, 2012 ; Epstein et Peck, 2018 ; Grever et Nieuwenhuys, 2020 ; Létourneau, 2014 ; Lévesque et Croteau, 2020 ; Wertsch, 2002) ;
- ▶ les études sur la méthodologie didactique, l'enseignement de l'histoire et les ressources pédagogiques dans les cours d'histoire (par exemple Cózar et Sáez, 2016 ; Gómez Carrasco *et al.*, 2022a ; Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014 ; Nokes, 2017 ; Reisman, 2012 ; Van Boxtel et Van Drie, 2012) ;
- ▶ les études relatives aux manuels d'histoire (par exemple Ailincăi *et al.*, 2020 ; Cajani, 2006 ; Foster et Crawford, 2006 ; Foster, 2011 ; Gómez Carrasco *et al.*, 2020 ; Stöber, 2013 ; Zachos et Michailidou, 2014) ;
- ▶ les études relatives à l'évaluation et aux acquis d'apprentissage (par exemple Ercikan et Seixas, 2015 ; Seixas, 2011 ; VanSledright, 2014) ;
- ▶ les études relatives à la formation des enseignants d'histoire (Gómez Carrasco *et al.*, 2022c ; Peck et Herriot, 2015 ; Wiley *et al.*, 2020).

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX AUTORITÉS ÉDUCATIVES

Le questionnaire d'enquête auprès des autorités éducatives (EAS) est divisé en sept parties. La première partie vise à recueillir des informations sur le pays représenté par le répondant et les institutions ou autorités ayant fourni les données, ainsi que leurs coordonnées pour toute demande de précisions supplémentaires.

La partie suivante est consacrée à la place de l'histoire dans le système éducatif. Elle aborde les différentes formes de scolarisation qui existent

dans les États membres, les niveaux (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire) auxquels l'histoire est enseignée en tant que discipline seule ou associée à d'autres matières, ainsi que les récentes réformes de l'enseignement de l'histoire.

La troisième partie, dédiée aux programmes d'histoire, porte sur les méthodes d'élaboration et d'adoption des programmes, et notamment la question de savoir dans quelle mesure

3. On trouvera dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 1) des liens vers les instruments de recherche utilisés.

les divers acteurs concernés y participent, l'échelon politique auquel ils sont adoptés et les procédures de suivi de leur mise en œuvre. Elle examine comment les programmes d'histoire des États membres de l'OHTE reflètent la diversité des sociétés et comment les pays voisins y apparaissent. Il a également été demandé aux autorités de fournir le programme d'histoire de chaque cycle.

Dans la quatrième partie traitant des manuels d'histoire et des ressources pédagogiques en histoire, les autorités ont été invitées à donner des informations sur le statut juridique des ressources pédagogiques utilisées dans l'enseignement de l'histoire (si certains types de matériels sont obligatoires, encouragés voire interdits en cours d'histoire, par exemple), les procédures d'approbation des ressources officielles le cas échéant, ainsi que des informations sur le niveau de financement de ces ressources par l'État ou par les élèves et leurs familles.

La cinquième partie porte sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans la pratique et demande aux autorités d'indiquer dans quelle mesure les méthodes pédagogiques sont encadrées par l'État, si le gouvernement en recommande certaines, comme les visites de musées ou de lieux de mémoire, et, dans ce cas,

comment s'effectue le suivi de la mise en œuvre des directives ou réglementations applicables.

La sixième partie, consacrée aux acquis d'apprentissage et à l'évaluation, entend recueillir des informations sur l'évaluation et notamment des données sur la présence ou non d'évaluations finales, les compétences évaluées lors des examens, le type de tests utilisés, le niveau de soutien apporté aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ainsi que les instances chargées des évaluations finales. Enfin, les autorités ont été invitées à fournir des exemples des examens passés dans chaque cycle.

La septième et dernière partie concerne les enseignants et leur formation. Les questions visent ici à obtenir des informations sur l'organisation de la formation initiale des enseignants dans les États membres, ainsi que sur les prérequis exigés pour devenir professeur d'histoire et sur les possibilités ou modalités de formation continue.

Les représentants des autorités éducatives des 16 pays ont répondu à ce questionnaire. Une analyse descriptive de chaque item du questionnaire et une analyse du contenu des réponses aux questions qualitatives ont été effectuées.

TABLEAUX DE VUE D'ENSEMBLE DES COURS D'HISTOIRE

Un tableau donnant une vue d'ensemble des différents cours d'histoire et cours pluridisciplinaires incluant l'histoire proposés dans le système éducatif public durant l'année scolaire 2021-2022 a été établi pour chaque État membre⁴. Les entrées indiquent les classes auxquelles le cours est enseigné et les groupes d'âge correspondants, le type d'établissement et/ou le niveau d'études concernés et le statut (obligatoire et/ou optionnel) du cours.

Durant la phase de collecte de données, les autorités éducatives ont fourni des données qualitatives sur la place de l'histoire en tant que matière dans l'enseignement public de leur pays respectif, pour chaque cours de la liste par pays. Elles ont notamment indiqué la ou les langues d'instruction pour ce cours, pour qui il est obligatoire le cas échéant (par exemple pour des élèves de certaines filières), le pourcentage d'élèves ayant choisi ce cours s'il est optionnel,

4. On trouvera dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 1) le modèle de questionnaire adressé aux autorités éducatives. Les fiches par pays présentent dans le volume 2 du rapport une vue d'ensemble des cours par État membre.

le nombre d'heures qui lui sont allouées par année scolaire, sa structure (chronologique, thématique ou basée sur les compétences), les ressources imposées (contenu historique, approches pédagogiques, manuels et/ou autres ressources pédagogiques) et s'il est obligatoire de passer des examens de fin de cycle dans le cadre de cet enseignement.

Les autorités éducatives ont également fourni des données sur divers aspects du programme d'histoire. Dans une deuxième partie du questionnaire, il leur a été demandé d'indiquer, à nouveau pour chacun des cours de la liste, le degré de correspondance entre les objectifs du cours et ceux fixés dans le programme du cours, les domaines d'étude couverts par ce dernier et ses éventuelles variations locales et/ou régionales, ainsi que sa portée géographique et son étendue chronologique.

Les tableaux ainsi constitués ont été d'une grande utilité dans l'enquête menée auprès des enseignants et des formateurs (présentée dans la partie suivante), qui invitait les enseignants à communiquer des informations sur le cours d'histoire qu'ils enseignaient le plus fréquemment en le sélectionnant dans une liste fondée sur celle fournie par les autorités éducatives. Les données contenues dans les tableaux relatifs aux cours sont venues compléter les données qualitatives mises à disposition par les autorités éducatives dans les réponses au questionnaire. En particulier, les indications sur le caractère obligatoire ou optionnel des différents cours d'histoire et le statut de l'histoire en tant que discipline seule ou associée à d'autres matières ont permis de situer la place de l'étude de l'histoire à chaque niveau du système d'éducation publique de chaque pays.

ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS

Ce questionnaire en six parties a été traduit dans toutes les langues des États membres de l'OHE et rendu accessible dans un format en ligne. Les traductions ont été révisées par des locuteurs natifs dotés d'une expertise spécifique en enseignement de l'histoire dans les pays concernés. Dans le cadre d'une phase pilote, l'avant-projet de questionnaire a été soumis pour analyse à 32 enseignants et formateurs d'histoire de différents pays européens qui ont examiné la pertinence, l'adéquation et la clarté de la formulation de chaque question (item). Ces experts ont été invités à indiquer pour chaque partie, sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), dans quelle mesure ils validaient les affirmations suivantes : « les questions sont pertinentes », « les questions sont adéquates » et « les questions sont claires ». Les résultats montrent que les questions peuvent être considérées comme pertinentes, adéquates et claires pour évaluer les concepts proposés.

On trouvera ci-dessous une description des différentes parties du questionnaire avec les

indices de fiabilité et de validité obtenus pour chacune d'entre elles.

La partie I vise à recueillir des données démographiques et des informations sur le niveau d'instruction des participants. Cela inclut des données sur leur pays, leur nationalité, leur type d'établissement, leur genre et leur âge. Elle s'intéresse également à l'expérience des participants dans l'enseignement, notamment en tant qu'enseignants d'histoire, et à leur position au sein de leur établissement. Enfin, elle examine la formation des répondants et en particulier leur formation initiale, leurs diplômes universitaires en histoire et leur formation en pédagogie ou en didactique de l'histoire.

La partie II est consacrée aux programmes d'histoire. Elle étudie le type de programme suivi (étatique/non étatique) et les cours enseignés par les participants (pour lesquels ils répondent à l'enquête) en s'appuyant sur la liste fournie par les autorités éducatives. Elle recueille également l'avis des participants sur la souplesse ou la rigidité

du programme et la densité de ses contenus, ainsi que les éléments qu'ils souhaiteraient y ajouter ou en retirer. Enfin, elle cherche à savoir si les enseignants considèrent que le programme d'histoire reflète de manière adéquate la diversité des sociétés. L'analyse de fiabilité montre des valeurs acceptables ($\alpha = 0,75$; $\omega = 0,75$) traduisant une bonne cohérence interne (Kline, 1999 ; McDonald, 2013 ; Revelle et Zinbarg, 2009). Il ressort des éléments obtenus que toutes les questions semblent bien discriminer (c'est-à-dire distinguer deux groupes ou plus) les répondants selon leur perception – positive ou négative – du programme (autrement dit, les valeurs de réponse élevées à une question (item) donnée sont associées à des scores élevés sur toute l'échelle et à l'inverse, de faibles valeurs à une question donnée sont associées à de faibles scores sur toute l'échelle).

La partie III s'intéresse aux manuels d'histoire et aux ressources pédagogiques. Elle comporte des questions sur la fréquence de l'utilisation des différentes ressources par le répondant dans ses cours, la manière dont sont prises les décisions relatives aux ressources employées en classe et le financement de ces dernières. Les autres questions visent à recueillir l'opinion des enseignants d'histoire sur les manuels d'histoire disponibles. Les questions de cette partie ont obtenu de bons indices de fiabilité ($\alpha = 0,85$; $\omega = 0,89$), indiquant une cohérence interne élevée.

La partie IV met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans la pratique. Sa première sous-partie, qui a obtenu de bons indices de fiabilité ($\alpha = 0,82$; $\omega = 0,87$), examine la fréquence d'utilisation des différentes méthodes et techniques pédagogiques, ainsi que les facteurs qui s'opposent selon les enseignants à un enseignement de l'histoire de qualité. La deuxième sous-partie s'intéresse au contenu de l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement aux approches suivies, aux

sujets étudiés et aux échelles géographiques et périodes historiques couvertes. Elle comprend également des questions sur l'importance qu'accordent les enseignants à chaque sujet et la fréquence à laquelle ils les traitent en classe. De bons indices de fiabilité ont été obtenus tant pour l'importance ($\alpha = 0,83$; $\omega = 0,89$) que pour la fréquence ($\alpha = 0,83$; $\omega = 0,91$) dans cette sous-partie. La troisième sous-partie vise à recenser les autres matières habituellement associées à l'enseignement de l'histoire. Cette rubrique ne comportant qu'une question, il n'a pas été possible de calculer des indices de fiabilité. Enfin, la quatrième sous-partie s'intéresse aux facteurs qui influent sur les pratiques d'enseignement de l'histoire et a obtenu des indices de fiabilité plus faibles ($\alpha = 0,57$; $\omega = 0,72$), ce qui signifie que les résultats correspondants doivent être interprétés avec prudence.

La partie V recueille des données sur les acquis d'apprentissage et les évaluations. Elle se compose de deux sous-parties, la première étant axée sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire tels qu'exprimés par les répondants et la seconde sur la fréquence d'utilisation de 10 techniques et méthodes d'évaluation. Les résultats de l'analyse de fiabilité étaient excellents ($\alpha = 0,92$; $\omega = 0,94$) pour la première sous-partie et bons ($\alpha = 0,86$; $\omega = 0,89$) pour la deuxième, indiquant une cohérence interne élevée.

La partie VI concerne la formation des enseignants et pose des questions sur la formation suivie au cours des années précédentes, sur les possibilités de formation et leur financement ainsi que sur la perception qu'ont les participants de l'offre de formation continue et les domaines de formation continue qu'ils jugent importants. Le calcul des indices de fiabilité n'était pas indiqué pour ces rubriques car elles comportaient plusieurs échelles de notation, des items de nature différente ou des questions ouvertes⁵.

5. On trouvera dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 2) une analyse plus détaillée de la validité et de la fiabilité de l'enquête auprès des enseignants et formateurs (TES).

Tableau 2.1 – Profil des participants à l'enquête TES : ventilation par État membre, localisation de l'établissement, type d'établissement et niveau d'enseignement

	Localisation de l'établissement				Type d'établissement				Niveau d'enseignement				n	Total (%)
	Rural	Rural (%)	Urbain	Urbain (%)	Public	Public (%)	Privé	Privé (%)	Enseignement primaire	Enseignement primaire (%)	Enseignement secondaire	Enseignement secondaire (%)		
ALB	613	49,52	625	50,8	1 219	98,47	19	1,53	140	15,91	740	84,09	1 238	18,98
AND	0	0,00	12	100,00	12	100,00	0	0,00	6	85,71	1	14,29	12	0,18
ARM	228	51,35	216	48,65	423	95,27	21	4,73	0	0,00	384	100,00	444	6,81
CYP	93	30,59	211	69,41	297	97,70	7	2,30	55	20,75	210	79,25	304	4,66
FRA	71	26,89	193	73,11	237	89,77	27	10,23	4	1,63	241	98,37	264	4,05
GEO	106	38,27	171	61,73	247	89,17	30	10,83	14	5,56	238	94,44	277	4,25
GRC	138	23,71	444	76,29	538	92,44	44	7,56	148	27,87	383	72,13	582	8,93
IRL	38	23,31	125	76,69	146	89,57	17	10,43	6	3,92	147	96,08	163	2,50
LUX	35	33,02	71	66,98	102	96,23	4	3,77	0	0,00	95	100,00	106	1,63
MLT	8	11,43	62	88,57	52	74,29	18	25,71	0	0,00	65	100,00	70	1,07
MKD	251	38,56	400	61,44	649	99,69	2	0,31	21	4,02	502	95,98	651	9,98
PRT	36	16,98	176	83,02	196	92,45	16	7,55	0	0,00	198	100,00	212	3,25
SRB	383	35,59	693	64,41	1 063	98,79	13	1,21	2	0,19	1 030	99,81	1 076	16,50
SVN	48	41,03	69	58,97	116	99,15	1	0,85	0	0,00	111	100,00	117	1,79
ESP	53	21,72	191	78,28	179	73,36	65	26,64	44	21,05	165	78,95	244	3,74
TUR	195	25,62	566	74,38	740	97,24	21	2,76	7	1,57	439	98,43	761	11,67
TOTAL	2 296	35,21	4 225	64,79	6 216	95,32	305	4,68	447	8,28	4 949	91,72	6 521	100,0

Participants

L'enquête auprès des enseignants et formateurs (TES) a été diffusée par le biais des associations nationales et européennes d'enseignants d'histoire, des ministères de l'Éducation des États membres de l'OHTE, des réseaux professionnels des deux organes statutaires

de l'OHTE (le Comité de direction et le Conseil scientifique consultatif) ainsi que sur les réseaux sociaux de l'OHTE. Les données ont donc été recueillies auprès d'un échantillon d'enseignants volontaires pour répondre à l'enquête. Un total de 6 521 réponses a été

obtenu de la part d'enseignants des 16 États membres de l'OHTE (**tableau 2.1**). Parmi ces enseignants, 2 296 (35 %) travaillaient dans un établissement situé en zone rurale et 4 225 (65 %) dans un établissement situé en zone urbaine (**tableau 2.1 et figure 2.1**) ; 6 216 exerçaient dans un établissement public (95 %) et 305 dans un établissement privé (5 %) (**tableau 2.1 et figure 2.2**).

S'agissant du niveau auquel ils interviennent, 447 répondants (8 %) ont dit enseigner dans le primaire et 4 949 (92 %) dans le secondaire (**tableau 2.1 et figure 2.3**). Cette importante différence peut cependant être contextualisée en tenant compte du nombre comparativement

faible de cours d'histoire dans le primaire : sur un total de 128 cours répertoriés par les autorités éducatives des États membres de l'OHTE, 20 seulement (16 % du total) sont enseignés à ce niveau. Les enseignants du primaire restent donc relativement sous-représentés par rapport à leurs homologues du secondaire, mais ce déséquilibre est atténué si l'on considère le nombre respectif de cours. Pour la plupart des réponses à l'enquête TES, les écarts entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire n'étaient pas trop marqués. Une ventilation entre enseignants du primaire et du secondaire a été réalisée lorsqu'il y avait des différences notables dans les taux de réponse à une question donnée⁶.

Figure 2.1 – Répartition des participants à l'enquête TES selon la localisation de l'établissement (rural/urbain), par État membre

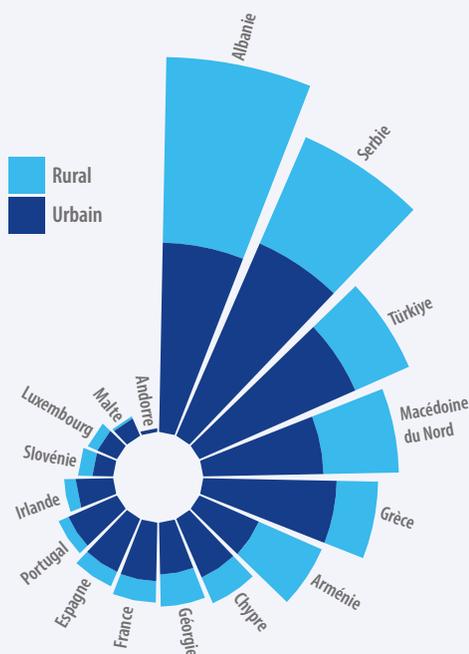
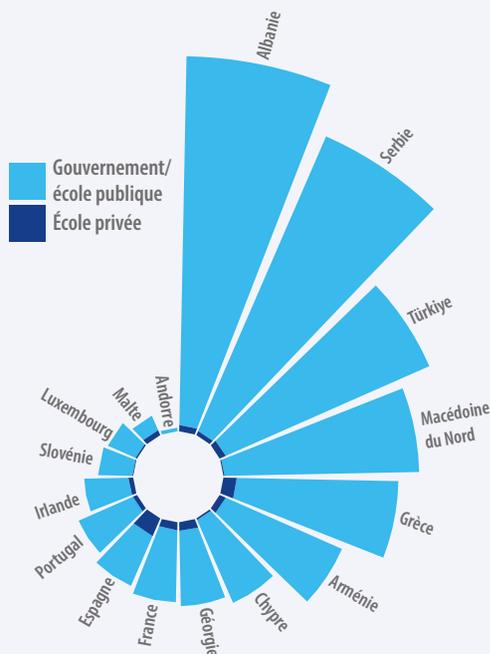
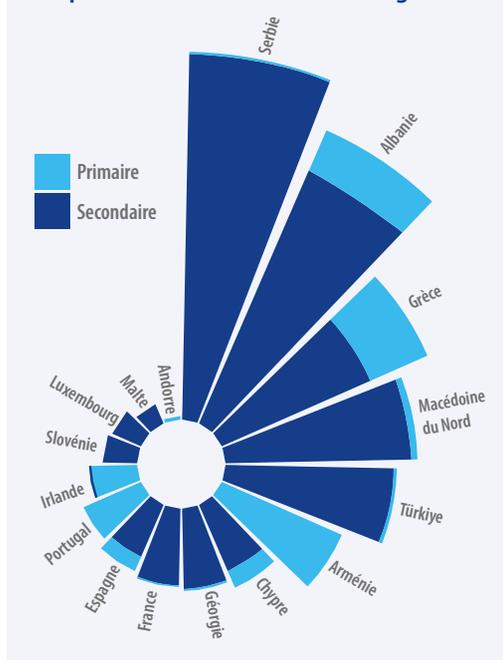


Figure 2.2 – Répartition des participants à l'enquête TES selon le type d'établissement, par État membre



6. Les résultats pouvant présenter des variations d'un pays à l'autre lorsque les informations concernent la totalité de l'échantillon, une ventilation par États membres a également été réalisée quand cela était possible et/ou pertinent.

Figure 2.3 – Répartition des participants à l'enquête TES selon le niveau d'enseignement



En ce qui concerne l'identité de genre, 4 002 participants se sont identifiés comme étant de sexe féminin (61,37 %) et 2 164 de sexe masculin (33,19 %), 85 ont choisi d'autres options (1,30 %), 83 ont préféré ne pas indiquer leur genre (1,27 %) et 9 se sont déclarés non binaires (0,14 %) (**tableau 2.2**).

Tableau 2.2 – Répartition des participants à l'enquête TES selon le genre

Sexe	n	%
Femme	4 002	61,37
Homme	2 164	33,19
Si aucune des réponses ne s'applique, veuillez préciser :	85	1,30
Je préfère ne pas répondre	83	1,27
Non binaire	9	0,14
Pas de réponse	178	2,73
Total	6 521	100

Les répondants avaient entre 20 et 74 ans (moyenne = 44,43, écart-type = 9,56). Pour ce qui est de leur ancienneté, 1 915 (31,35 %) avaient entre 0 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement, 2 117 (34,66 %) enseignaient depuis 10 à 20 ans et 2 076 (33,99 %) depuis plus de 20 ans.

Pour ce qui est des postes occupés par les participants, ils étaient, pour une vaste majorité, enseignants d'histoire⁷ (4 018), 1 548 étaient enseignants, 985 chefs d'établissement, 370 tuteurs d'enseignants d'histoire, 295 coordinateurs/conseillers d'enseignants d'histoire, 224 chefs d'établissement adjoints, 172 enseignants stagiaires, 167 enseignants d'histoire remplaçants et 41 inspecteurs. Concernant leur niveau d'instruction, 3 195 étaient titulaires d'un master (52,99 %), 1 977 avaient une licence (32,79 %), 314 un doctorat (5,21 %), 116 un diplôme d'études secondaires (1,92 %) et 427 aucun de ces diplômes (7,08 %). Parmi les 6 343 participants, près de 75 % des répondants étaient diplômés en histoire et près de 80 % avaient suivi une formation pédagogique au niveau universitaire. Enfin, 98 % des participants ont indiqué que le programme national était appliqué dans leurs établissements, ce qui correspond à l'orientation générale du présent rapport, axé sur les établissements publics.

Même si de bons scores de validité ont été obtenus dans l'ensemble, l'une des limites de l'enquête TES réside dans la composition volontaire de l'échantillon étudié et l'absence d'échantillonnage aléatoire. Il est donc possible que les participants ne soient pas représentatifs de toutes les opinions et sensibilités des enseignants d'histoire et il s'agit d'un problème plutôt courant dans la recherche en sciences sociales. En l'occurrence, compte tenu de l'amplitude générale de l'échantillon, l'erreur d'échantillonnage (c'est-à-dire la différence entre une statistique – la valeur obtenue dans l'échantillon – et le paramètre correspondant – la valeur dans la population, ici le nombre d'enseignants d'histoire) pourrait être comprise entre 1,5 et 2 % avec un niveau de confiance de 95 %.

7. Plusieurs réponses pouvaient être sélectionnées par les participants.

Méthode d'analyse des données

L'analyse a été menée en trois étapes. Dans un premier temps, la base de données a été nettoyée et les données ont été organisées en vue d'une analyse plus approfondie. La présence de valeurs hors plage (valeurs non situées dans l'échelle) a été contrôlée. Durant la deuxième phase, une analyse descriptive des réponses à chacun des blocs du questionnaire a été réalisée. Les fréquences et les mesures de tendance centrale et de dispersion ont été analysées (moyennes, écarts-types et variances). Enfin, les indices de fiabilité (alpha de Cronbach et oméga de McDonald), les valeurs aberrantes multivariées (réponses très éloignées des autres observations, pour plusieurs variables) détectées au moyen des distances D2 de Mahalanobis (distance entre deux points dans un espace multivarié) et les erreurs de Guttman (incohérence des réponses des personnes interrogées) ont été analysés dans une troisième phase. L'analyse d'échelle de Mokken (*Mokken scalability analysis*, MSA) a été utilisée pour déterminer si les scores des différents items de chaque sous-échelle correspondaient à la même variable latente. L'échelle de Mokken est un modèle de réponse aux items non paramétrique habituellement utilisé pour évaluer les échelles de mesure en psychologie (Molenaar et Sijtsma, 1984). L'intégration des items dans une

échelle (*scalability*) a été évaluée au moyen du coefficient d'homogénéité de Loevinger (H). Les coefficients (H) ainsi obtenus ont permis d'évaluer l'unidimensionnalité des sous-échelles, en prenant en compte les valeurs seuils utilisées dans de précédentes études (Molenaar et Sijtsma, 1984 ; Stochl, Jones et Croudace, 2012). Toutes les valeurs de H doivent être supérieures à 0,3 sur une échelle unidimensionnelle. L'échelle est dite « faible » pour des valeurs comprises entre 0,3 et 0,4, « medium » pour des valeurs entre 0,4 et 0,5 et « forte » pour des valeurs supérieures à 0,5 (Stochl, Jones et Croudace, 2012). La procédure de sélection automatique des items (*automated item selection procedure*, AISP) a ensuite été utilisée pour diviser l'ensemble d'items en échelles unidimensionnelles (Ark, 2007). Les incohérences dans les choix de réponse des participants par rapport au schéma général attendu (erreurs de Guttman) ont également été analysées. Il s'agit ici de comparer le nombre d'erreurs observées avec le nombre d'erreurs attendues selon le modèle d'indépendance marginale (Mokken, 1971). La version 4.0.4 de R (15-02-2021) a été utilisée pour l'analyse des données. Des valeurs considérées comme étant dans la normalité ont été obtenues pour toutes les variables étudiées⁸.

GROUPES DE DISCUSSION

Pour compléter les informations recueillies au moyen des questionnaires, 11 groupes de discussion se sont réunis entre décembre 2022 et avril 2023⁹. De manière générale, les groupes de discussion servent plusieurs objectifs. Ils permettent, tout d'abord, de comprendre le point de vue des acteurs concernés et leur interprétation des événements ; ensuite, de repérer les idées et représentations communes et les schémas cognitifs qui les sous-tendent ;

et enfin, d'obtenir des informations qui aident à situer les acteurs dans l'espace socio-historique et à comprendre leurs pratiques actuelles en s'appuyant sur ces éléments (Devillard, 2004 ; Foucault, 2019). Le groupe de discussion prend la forme d'une conversation entre les participants et les chercheurs (Jociles, 2005-2006). Cette façon d'aborder l'objet d'étude « nous contraint à engager le dialogue dans les mêmes registres que ceux de la vie sociale de tous les jours »,

8. On trouvera dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 2) une analyse plus détaillée de la validité et de la fiabilité de l'enquête auprès des enseignants et formateurs (TES).
9. On trouvera dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 1) la liste complète des groupes de discussion avec les formateurs (EFG).

pour pouvoir comprendre « les questions qui intéressent les acteurs sociaux et la manière dont ils les traitent » dans un contexte proche du contexte d'origine (Devillard, Franzé et Pazos, 2012 : p. 357).

Les groupes de discussion permettent de tenir compte des opinions, sentiments, idées, expériences et réactions des participants comme aucune autre méthode ne le ferait (Jociles et Rivas, 2000). Ces opinions et sentiments ont plus de chances de se manifester dans le cadre de la rencontre sociale et de l'interaction qu'impliquent les groupes de discussion, car ces derniers favorisent l'expression d'une diversité de points de vue et de processus émotionnels dans un contexte de groupe (Gutiérrez Brito, 2008). En l'espèce, les groupes de discussion visaient à mieux comprendre la dynamique et les grands enjeux de l'enseignement de l'histoire ainsi que les points de vue des enseignants, des auteurs de manuels et des autorités éducatives. Ils ont également permis de combler les lacunes dans les informations collectées par le biais des

questionnaires et d'approfondir les thèmes et les dynamiques qui y avaient été étudiés.

Pour préserver la diversité des expériences recueillies et ne pas créer une fausse homogénéité des éléments obtenus dans le cadre des discussions de groupe, nous avons choisi d'indiquer des tendances et de les illustrer par des extraits des discussions de groupe dans les différents chapitres thématiques (Pollak, 2006). L'analyse doit également tenir compte du fait que les conversations tenues avant les entretiens suscitent chez les participants un certain nombre d'attentes vis-à-vis des groupes de discussion. Ces échanges n'auraient pas eu lieu en dehors de l'espace du groupe de discussion et la simple prise de contact avec les participants pour les informer de l'étude a créé un horizon d'attente qui a influencé la manière dont ils ont abordé l'entretien et entraîné une présélection des sujets et une certaine attitude à l'égard de cette expérience. Par conséquent, les informations issues des groupes de discussion sont à manier avec prudence.

Participants

Il est important de noter que les groupes de discussion qui se sont réunis pour cette étude ont une représentativité limitée car les participants correspondent à un profil spécifique d'enseignants d'histoire, engagés dans l'apprentissage actif et l'enseignement selon des perspectives multiples puisqu'ils font partie du réseau de l'OHTE et d'EuroClio. Le fait que les groupes de discussion se tiennent en anglais a également limité la sélection des participants, qui devaient avoir une maîtrise suffisante de la langue pour pouvoir participer aux conversations. Cela dit, leurs réponses et leur participation ont été jugées utiles pour mieux comprendre la réalité, les difficultés et les dynamiques de l'enseignement de l'histoire.

Au total, 11 groupes de discussion se sont réunis, soit un total de 49 participants venant

de l'ensemble des États membres de l'OHTE à l'exception d'Andorre (**figure 2.4**). Sur ces 11 groupes de discussion, 4 ont eu lieu en ligne et 7 en personne, à l'occasion de conférences et d'événements organisés par l'OHTE comme la Conférence annuelle de 2022, les Journées européennes 2023 de l'innovation dans l'enseignement de l'histoire tenues dans le cadre d'HISTOLAB ou encore la Conférence annuelle d'EuroClio en 2023.

Les participants ont été choisis en fonction du pays dans lequel ils exercent, qui ne correspond pas toujours à leur pays d'origine. Les groupes de discussion ont rassemblé des enseignants du primaire et du secondaire, des formateurs d'enseignants, des auteurs de manuels et des représentants des autorités éducatives, dont les activités et profils professionnels se recoupent souvent.

Procédure et analyse des données

Pour ce qui est du contenu des entretiens avec les groupes de discussion, les scénarios ont suivi la structure des questionnaires pour conserver une certaine cohérence interne dans la collecte de données, bien que cela ait pu conduire à des résultats différents. Les questions concernaient donc la conception des programmes – par qui et comment sont-ils créés ? –, les facteurs ayant un impact sur l'enseignement de l'histoire dans la pratique, les manuels et les ressources utilisés en cours d'histoire et la réalité de l'enseignement

de l'histoire dans les contextes locaux, régionaux et nationaux des participants.

L'analyse portait également sur les thèmes du présent rapport : la place de l'histoire dans le système éducatif, les programmes d'histoire, les manuels et autres ressources pédagogiques, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans la pratique, les acquis d'apprentissage et les évaluations, ainsi que la formation des enseignants. Les données ont été organisées par rubriques, en tenant compte de leurs liens et recoupements, avant d'être analysées.

Figure 2.4 – Nombre de participants aux groupes de discussion par État membre



CONCLUSIONS

Le recours à différentes sources et méthodes de collecte d'informations met à disposition un ensemble de données qui permet de valider les résultats par triangulation tout en favorisant une complémentarité avantageuse pour obtenir une représentation plus complète de la réalité étudiée (Kelle, Kühberger et Bernhard, 2019). Cette approche est également conforme à la tendance, apparue ces dernières années dans le domaine de la recherche sur l'enseignement de l'histoire (Bernhard, Bramann et Kühberger, 2019), consistant à utiliser diverses techniques de collecte d'informations et sources de données et à combiner des méthodes analytiques poussées et une triangulation des sources et des données. L'enquête TES a obtenu de bons résultats sur le plan de la validité et de la fiabilité. La seule exception concerne les scores de fiabilité obtenus

dans la sous-partie du questionnaire consacrée aux facteurs qui influent sur les choix des enseignants, qui est à interpréter avec prudence.

En résumé, le fait d'associer des éléments quantitatifs et qualitatifs (questionnaires et groupes de discussion) et plusieurs sources (autorités éducatives et formateurs) offre une vision globale de la situation de l'enseignement de l'histoire et permet d'identifier les domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Les résultats de cette étude contribuent à une meilleure compréhension de l'état actuel de l'enseignement de l'histoire dans les 16 États membres de l'OHTE. Le point de vue des élèves n'a toutefois pas pu être pris en compte dans le présent rapport.

A large, stylized blue number '3' is the central background element. It is composed of solid blue shapes with white cutouts. The top part is a curved shape, followed by a rectangular cutout, and then a larger, rounded bottom section. The text is positioned within the lower part of the '3'.

CHAPITRE 3

**LA PLACE
DE L'HISTOIRE
DANS LE SYSTÈME
ÉDUCATIF**

Chapitre 3

La place de l'histoire dans le système éducatif

Ce chapitre donne une vue d'ensemble de la place de l'histoire en tant que discipline scolaire dans les États membres de l'OHTE. Il est divisé en trois parties : tout d'abord, il examine les différents systèmes éducatifs des États membres et les variations correspondantes des modèles d'enseignement de l'histoire. Ensuite, il analyse la place de l'histoire comme discipline scolaire dans l'enseignement public (niveaux primaire et secondaire) au sein des États membres, en tenant également compte de l'enseignement professionnel et technique dans le secondaire. Enfin, il résume les tendances récentes des réformes de l'enseignement de l'histoire dans les États membres depuis 2012.

Les données analysées dans cette partie ont été fournies par les autorités éducatives et portent sur les différences structurelles entre les systèmes d'enseignement public, les niveaux auxquels l'histoire est enseignée, le statut de l'histoire en tant que matière obligatoire ou optionnelle et en tant que discipline à part entière ou associée à d'autres matières dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire. Elles ont été complétées par les données qualitatives recueillies au sein des groupes de discussion avec des enseignants et formateurs des États membres de l'OHTE.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉTABLISSEMENTS

Types d'établissements

Les autorités éducatives des 16 États membres ont toutes indiqué qu'il y avait plusieurs types d'établissements dans leurs systèmes éducatifs. Ceux-ci se différencient par les entités qui les gèrent et/ou les programmes qu'ils appliquent, ce qui a souvent des incidences sur l'organisation de l'enseignement de l'histoire en leur sein. Les données fournies montrent un certain nombre de variations dans les types d'établissements présents au sein des États membres de l'OHTE :

- ▶ les 16 États membres ont tous indiqué la présence d'établissements publics et

privés, les premiers étant gérés par l'État et les seconds par des entités privées non étatiques¹⁰. Seuls trois pays – Chypre, France et Luxembourg – autorisent les établissements privés à appliquer des programmes distincts (**tableau 3.1**)¹¹ ;

- ▶ en Andorre et au Luxembourg, les établissements présentant des spécificités linguistiques et/ou au niveau des programmes occupent une place importante dans l'enseignement public. Andorre gère des établissements qui appliquent

10. En Irlande et en Espagne, il existe également des établissements semi-privés, c'est-à-dire des établissements financés par l'État mais appartenant à des entités privées.

11. En France, il existe des écoles privées sous contrat et des écoles privées hors contrat. Alors que les écoles sous contrat suivent les programmes publics, les écoles hors contrat peuvent suivre des programmes distincts.

les programmes du système éducatif andorran, français ou espagnol tandis que le Luxembourg gère des établissements qui suivent le programme national, un programme européen international, le programme britannique ou un programme mixte luxembourgeois-allemand¹² ;

- ▶ il existe des écoles confessionnelles ou à affiliation religieuse. Cette catégorie englobe plusieurs types d'établissements. En Türkiye, par exemple, les écoles İmam Hatip font partie de l'enseignement secondaire général (Eurydice, 2022-2023) et suivent donc le programme de ce dernier tout en proposant un programme professionnel de formation d'imams. L'enseignement de l'histoire suit le programme prévu par les autorités éducatives. En Irlande et en Espagne, les établissements publics peuvent être confessionnels mais suivent le programme national de l'enseignement public indépendamment de cette affiliation. En Géorgie et à Malte, les écoles confessionnelles sont gérées par des entités privées¹³ ;
- ▶ on trouve des établissements pour élèves appartenant à des groupes minoritaires. De tels établissements existent à Chypre, en Géorgie, en Serbie et en Slovénie ; ils sont gérés par l'État mais présentent des variations linguistiques et/ou au niveau des programmes. En Türkiye, certains établissements pour les minorités sont gérés par des entités privées mais appliquent le programme national. Alors que la plupart

des écoles qui répondent aux besoins des membres des minorités nationales à Chypre sont des écoles publiques¹⁴, il existe également quelques écoles privées avec des ajustements de programme. Le Gouvernement de Chypre subventionne les frais de scolarité des élèves appartenant aux groupes religieux arménien, maronite et latin qui choisissent de fréquenter des écoles privées. La subvention est particulièrement élevée pour les enfants maronites et latins fréquentant le Terra Santa College et la St Mary's School, des écoles privées particulièrement affiliées à ces groupes. En Albanie, des écoles existent pour les élèves des minorités nationales, et suivent le programme national d'histoire de l'Albanie tout en incluant également l'histoire de leur État d'origine dans leurs langues respectives ;

- ▶ des établissements sont spécialisés dans certains domaines. Les champs disciplinaires suivants ont été mentionnés : arts ou beaux-arts (Albanie, Grèce, Macédoine du Nord, Türkiye), langues étrangères (Albanie), musique (Albanie, Grèce, Macédoine du Nord), sciences naturelles (Türkiye), sciences sociales (Türkiye) et sport (Albanie, Macédoine du Nord, Türkiye) ;
- ▶ certains établissements sont gérés par l'État et proposent un enseignement professionnel ou technique au niveau secondaire. On trouve de tels établissements dans l'ensemble des 16 États membres.

12. Les élèves préparent des diplômes différents selon leur établissement, par exemple le diplôme de fin d'études du Luxembourg, le baccalauréat européen, les *A-levels* britanniques et/ou l'*Abitur* allemand.

13. En Géorgie, tous les établissements appliquent le programme national. Cela dit, les écoles confessionnelles (établissements privés) ont en parallèle leurs propres programmes spécifiques axés sur la religion et l'histoire de la religion (Bible ou Coran et histoire du christianisme ou de l'islam). Les autorités de l'État veillent à ce que ces programmes ne soient pas contraires à la Constitution de la Géorgie et aux principes et objectifs du programme national, en délivrant des agréments. À Malte, les établissements de l'Église catholique suivent le modèle éducatif national mais peuvent modifier le programme d'histoire à leur niveau.

14. Le terme « minorités nationales » désigne, selon la Constitution de Chypre, les groupes minoritaires de citoyens de la République de Chypre, à savoir les groupes religieux arménien, maronite et latin (catholique romain) composés de citoyens de la République de Chypre qui, au moment de l'établissement de la République de Chypre en 1960, ont choisi conformément à sa Constitution de faire partie de la communauté grecque (article 2, paragraphe 3 de la Constitution).

Tableau 3.1 – Différences de programme entre établissements publics et privés¹⁵

États membres dans lesquels les établissements privés appliquent le même programme que les établissements publics	 Albanie	 Grèce	 Slovénie
	 Arménie	 Irlande	 Espagne
	 Géorgie	 Portugal	 Türkiye
États membres dans lesquels les établissements privés peuvent appliquer des programmes distincts	 Chypre	 France	 Luxembourg

Variations dans l'enseignement de l'histoire selon le type d'établissement public

Les données fournies par les autorités éducatives montrent qu'il existe d'un État membre à l'autre des variations plus ou moins importantes dans l'enseignement de l'histoire en fonction du type d'établissement public (**tableau 3.2**) :

- ▶ des ajustements sont quelquefois apportés aux programmes d'histoire en fonction des spécificités régionales. En Andorre, les établissements qui suivent les programmes des systèmes français ou espagnol intègrent dans leur contenu programmatique des aspects de l'histoire d'Andorre. En Espagne, où l'enseignement public est décentralisé, les ministères de l'Éducation des communautés autonomes peuvent inclure des perspectives régionales dans leurs programmes d'histoire ;
- ▶ les programmes d'histoire font souvent l'objet d'adaptations dans les établissements pour élèves appartenant à des groupes minoritaires. Ces établissements appliquent parfois le programme prescrit par l'État, comme en Géorgie. Ailleurs, par exemple à Chypre et en Serbie, le programme prévoit des contenus supplémentaires spécifiquement liés aux cultures et à l'histoire des communautés minoritaires. En Slovénie, les établissements des minorités italienne et hongroise appliquent des programmes différents. À Chypre, les membres des groupes religieux arménien, maronite et latin qui souhaitent s'inscrire dans des écoles privées avec des programmes adaptés reçoivent une subvention financière de l'État ;
- ▶ les variations dans les programmes des écoles confessionnelles proviennent souvent du fait que ces derniers sont gérés par des entités privées plutôt que par l'État, comme en Géorgie ou à Malte¹⁶. En Türkiye, les écoles confessionnelles gérées par l'État (c'est-à-dire les écoles İmam Hatip qui assurent la formation professionnelle des imams) suivent le programme d'histoire prescrit par l'État et proposent des cours d'histoire supplémentaires liés à l'histoire de l'Islam.

15. Ces données ne sont pas collectées dans les pays suivants : Andorre, Malte, Macédoine du Nord et Serbie.

16. À Malte, les établissements catholiques appliquent généralement le modèle national d'enseignement de l'histoire mais ont la possibilité et prennent donc l'initiative d'apporter des modifications à leur niveau.

Tableau 3.2 – Différences de programme selon le type d'établissement

<p>États membres dans lesquels les autres types d'établissements (confessionnels, linguistiques, des minorités, ou préparant à une profession donnée) suivent les mêmes programmes que les autres établissements publics</p>	<p> Albanie</p> <p> Andorre</p> <p> Arménie</p> <p> Géorgie</p>	<p> Irlande</p> <p> Malte</p> <p> Macédoine du Nord</p> <p> Serbie</p>	<p> Slovénie</p> <p> Espagne</p> <p> Türkiye</p>
<p>États membres dans lesquels les autres types d'établissements (confessionnels, linguistiques, des minorités, ou préparant à une profession donnée) peuvent suivre des programmes distincts</p>	<p> Chypre</p> <p> France</p>	<p> Grèce</p> <p> Luxembourg</p>	<p> Portugal</p>

Quinze des 16 autorités éducatives ont indiqué que l'enseignement de l'histoire était proposé en différentes langues dans le système public. Seule l'Albanie a indiqué que les cours n'étaient assurés qu'en albanais.

En général, les différentes langues qui peuvent être utilisées pour l'enseignement de l'histoire correspondent aux langues officielles du pays. En Irlande, par exemple, l'anglais et l'irlandais ont un statut juridique égal et l'histoire peut être enseignée dans l'une ou l'autre langue, tandis qu'à Malte, l'histoire peut être enseignée en anglais ou en maltais. En Espagne, où les communautés autonomes ont plusieurs langues officielles, l'enseignement de l'histoire peut être proposé dans n'importe quelle langue de la région concernée¹⁷. Au Luxembourg, l'histoire est généralement enseignée en allemand dans le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et en français dans le deuxième cycle de

l'enseignement secondaire. Les langues proposées pour l'enseignement de l'histoire correspondent aussi souvent aux langues parlées par les groupes minoritaires :

- ▶ en Albanie, les écoles de la minorité grecque enseignent l'histoire grecque en langue grecque et les écoles de la minorité macédonienne enseignent l'histoire de la Macédoine du Nord en langue macédonienne ;
- ▶ à Chypre, les établissements publics Nareg pour la minorité arménienne enseignent l'arménien, l'histoire, la géographie et la religion dans la langue minoritaire ;
- ▶ en Géorgie, certains établissements proposent un enseignement dans les langues des groupes minoritaires – arménien, azerbaïdjanais (turc azéri) ou russe ;

17. Aranais en Catalogne, basque au Pays basque et en Navarre, catalan en Catalogne et dans les îles Baléares, galicien en Galice et valencien dans la Communauté valencienne.

- ▶ en Macédoine du Nord, des établissements proposent aux élèves qui appartiennent aux minorités un enseignement de l'histoire en différentes langues dont l'albanais, le bosnien, le serbe et le turc, à divers degrés¹⁸ ;
- ▶ en Serbie, l'enseignement de l'histoire peut être proposé dans les huit langues minoritaires (albanais, bosnien, bulgare, croate, hongrois, roumain, ruthène et slovaque), en fonction de la région dans laquelle se situe l'établissement ;
- ▶ en Slovénie, les établissements ouverts à la minorité hongroise, dans le nord-est du pays, proposent un enseignement bilingue (slovène et hongrois).

En complément des données fournies par les autorités éducatives, l'analyse des données recueillies au sein des groupes de discussion montre que la langue d'enseignement de l'histoire est une préoccupation générale des enseignants, notamment dans les pays comptant une importante population immigrée. Ces nouvelles tendances démographiques se traduisent par des classes de plus en plus multiculturelles composées d'élèves d'origines diverses et présentant différents niveaux de maîtrise de la langue, ce qui pose la question de savoir dans quelle langue enseigner pour que tous les élèves puissent suivre le programme (que ce soit en histoire ou dans les autres disciplines). Cette question a été soulevée par des formateurs de Chypre, du Luxembourg, de Malte, de Macédoine du Nord, du Portugal et de la Türkiye¹⁹.

L'HISTOIRE EN TANT QUE DISCIPLINE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Enseignement primaire

Quinze des 16 autorités éducatives ont indiqué qu'un enseignement obligatoire de l'histoire était assuré au niveau primaire²⁰ dans le système éducatif public. En Albanie, l'histoire commence à être enseignée en tant que matière distincte à compter de la quatrième année du primaire. Dans d'autres pays, l'histoire n'est pas une matière à part entière à ce niveau mais s'inscrit dans des cours pluridisciplinaires plus vastes axés sur les sciences/études sociales, les sciences humaines et/ou l'éducation civique/l'éducation à la citoyenneté. En Irlande, l'histoire est enseignée dans les deux premières années de l'école primaire en tant que matière combinée et devient une matière distincte à partir de la troisième année. De tels cours proposent des contenus historiques parallèlement à des contenus d'autres disciplines

comme la géographie, les langues ou la religion. Les exemples suivants peuvent être cités :

- ▶ Andorre : sciences sociales (*ciènces socials*) ;
- ▶ France : histoire-géographie ;
- ▶ Géorgie : « La société et moi » (მე და საზოგადოება), « Notre Géorgie » (ჩვენი საქართველო) ;
- ▶ Irlande : éducation sociale et environnementale ;
- ▶ Luxembourg : sciences humaines et naturelles ;
- ▶ Malte : sciences sociales ;

18. Le bosnien n'est plus proposé à partir de la sixième année du primaire et le serbe n'est plus proposé à compter de la première année de l'enseignement secondaire.

19. EFG 1, 2 décembre 2022 ; EFG 2, 25 janvier 2023 ; EFG 3, 26 janvier 2023 ; EFG 4, 1^{er} février 2023 ; EFG 6 et 7, 8 mars 2023 ; EFG 9, 10 avril 2023.

20. Niveau 1 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

- ▶ Macédoine du Nord : histoire et société (*Историја у општеството*);
- ▶ Portugal : études environnementales (*estudo do meio*);
- ▶ Serbie : nature et société (*priroda i društvo*);
- ▶ Slovénie : connaissance de l'environnement (*spoznavanje okolja*), « Citoyens et société » (*Družba*);
- ▶ Espagne : compréhension de l'environnement naturel, social et culturel (*conocimiento del medio natural, social y cultural*);
- ▶ Türkiye : études sociales (*sosyal bilgiler*).

Trois pays appliquent un système différencié selon les classes, où l'histoire est tantôt associée à d'autres disciplines, tantôt enseignée comme matière à part entière. En Albanie, un cours pluridisciplinaire sur la citoyenneté (*qytetari*) est proposé les trois premières années du primaire,

l'histoire étant enseignée comme matière distincte à compter de la quatrième année. À Chypre et en Grèce, un enseignement pluridisciplinaire en études sociales (*Κοινωνικές Σπουδές*) est assuré les deux premières années (jusqu'à l'âge de 8 ans) et l'histoire est enseignée comme matière distincte à partir de la troisième année.

Les données fournies par les autorités montrent que l'histoire, que ce soit en tant que matière distincte ou dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire, n'est pas toujours enseignée dès la première année du primaire. L'enseignement de l'histoire commence en troisième année en Géorgie, en Grèce et en Serbie, en quatrième année en France, à Malte, en Macédoine du Nord et en Türkiye et en cinquième année au Luxembourg²¹.

En Arménie, aucun contenu historique n'est étudié dans le primaire. L'histoire commence à être enseignée à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire, dans le cadre d'un cours interdisciplinaire intitulé « Patrie et culture » (*Հայրենագիտություն*).

Enseignement secondaire²²

Les données fournies par les autorités éducatives montrent qu'en général, l'histoire commence à être enseignée en tant que matière distincte à compter du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il y a toutefois des exceptions : en France, par exemple, elle est enseignée en association

avec la géographie dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

Les données des autorités éducatives font également apparaître des variations dans le statut (obligatoire ou optionnel) de la discipline. En Arménie²³, à Chypre²⁴, en Géorgie, en Grèce²⁵,

21. En France, il existe cependant le cours « Questionner le monde » proposé dès la première année du primaire, qui comporte un module « Questionner le temps ».
22. Niveaux 2 et 3 du CITE, correspondant respectivement au premier et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
23. En Arménie, l'histoire fait partie d'un cours pluridisciplinaire obligatoire en première année du premier cycle de l'enseignement secondaire. Des cours distincts obligatoires sur différents aspects de l'histoire du monde et de l'Arménie sont proposés au cours des quatre années suivantes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Durant les trois années du deuxième cycle de l'enseignement supérieur, un cours distinct sur l'histoire de l'Arménie reste obligatoire pour tous les élèves, tandis que le cours sur l'histoire de l'Église arménienne et celui sur l'histoire du monde ne sont obligatoires qu'en première année pour l'un et les deux premières années pour l'autre.
24. À Chypre, tous les élèves ont l'obligation d'étudier l'histoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire mais tous n'ont pas à passer des examens de fin de cycle.
25. En Grèce, l'histoire est une discipline à part entière revêtant un caractère obligatoire pour tous les élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais ceux qui choisissent les sciences humaines comme spécialité suivent un programme d'histoire distinct proposant davantage de contenus.

au Luxembourg²⁶, en Serbie, en Slovénie et en Türkiye, l'histoire est obligatoire depuis son introduction dans le programme jusqu'à la fin de la scolarité dans l'enseignement public. En France et à Malte, elle reste une matière obligatoire dans les établissements publics du secondaire, les élèves ayant la possibilité d'étudier plus ou moins de contenus en fonction de leur choix de spécialités.

Quand l'histoire est optionnelle dans le secondaire, la classe à laquelle elle le devient varie selon les pays. Par exemple :

- ▶ en Albanie et en Macédoine du Nord, l'histoire devient optionnelle la dernière année, lorsque les élèves peuvent la choisir en tant que spécialité pour leurs examens de fin de scolarité ;
- ▶ en Andorre et au Portugal, l'histoire fait partie d'un cours pluridisciplinaire obligatoire dans le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et devient une matière optionnelle distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- ▶ en Irlande et à Malte, l'histoire est intégrée à un cours pluridisciplinaire obligatoire dans le primaire, puis devient une matière obligatoire distincte dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et enfin une matière optionnelle distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- ▶ en Espagne, l'histoire fait partie d'un cours pluridisciplinaire obligatoire dans le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire, il y a un cours optionnel distinct sur l'histoire du monde contemporain (*historia del mundo contemporáneo*) et un cours distinct sur l'histoire de l'Espagne (*historia de España*) obligatoire pour tous les élèves en dernière année.

Dans certains pays, les élèves choisissent des filières avec des spécialités distinctes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; c'est le cas à Chypre, au Portugal, en Serbie et en Türkiye. Ce choix détermine souvent le caractère optionnel ou obligatoire de l'enseignement de l'histoire en tant que discipline, si l'histoire fait partie des examens de fin d'étude, ainsi que les grands thèmes couverts. Par exemple, au Portugal, l'histoire n'est obligatoire que pour les élèves inscrits dans la filière des sciences humaines²⁷. En Türkiye, où les établissements diffèrent selon le choix de spécialités, l'histoire demeure une matière obligatoire du tronc commun et les principaux axes des enseignements complémentaires varient en fonction des établissements : ainsi, les élèves des écoles de beaux-arts (*güzel sanatlar lisesi*) suivent un cours obligatoire sur l'histoire de l'art et/ou de la musique tandis que ceux des établissements de sport-études (*spor lisesi*) suivent un cours obligatoire sur l'histoire du sport²⁸. À Chypre, l'histoire est obligatoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour tous les élèves et toutes les filières (à l'exception de la dernière année de l'enseignement technique). Dans certains cas, une forme d'enseignement de l'histoire reste obligatoire indépendamment du choix de spécialités fait par les élèves. C'est le cas en Serbie, où l'histoire est obligatoire pour l'ensemble des élèves tout au long de l'enseignement secondaire²⁹. En Türkiye, tous les élèves de terminale suivent un cours sur l'histoire de la République turque.

26. Au Luxembourg, l'histoire est enseignée comme matière distincte et comme sujet pluridisciplinaire dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire, et reste obligatoire pendant toute cette période.

27. L'histoire est proposée en tant qu'option aux élèves des filières de sciences économiques et sociales ou de sciences naturelles.

28. Dans ces écoles spécialisées, des cours d'histoire distincts à caractère plus généraliste (par exemple, la culture turque ou l'histoire du monde contemporain) sont proposés facultativement aux élèves.

29. En Serbie, les élèves qui suivent un enseignement à dominante sociolinguistique étudient davantage de contenus que ceux qui optent pour la combinaison sciences-mathématiques.

Enseignement professionnel et technique du secondaire

Les données fournies par les autorités éducatives montrent que l'histoire occupe une place variable dans les établissements publics d'enseignement professionnel et technique du secondaire. Par exemple :

- ▶ l'histoire est une matière distincte obligatoire dans l'enseignement secondaire professionnel et technique en Albanie, à Chypre, en Grèce, à Malte³⁰, en Macédoine du Nord, en Serbie, en Slovaquie, en Espagne et en Türkiye ;
- ▶ en Arménie, l'histoire est une matière distincte obligatoire au début de l'enseignement professionnel et technique. La durée pendant laquelle elle reste obligatoire dépend du programme choisi ;
- ▶ l'histoire fait partie d'un cours pluridisciplinaire obligatoire (couvrant des sujets comme les langues ou l'éducation civique) dans l'enseignement professionnel et technique en France, au Luxembourg et au Portugal. En Andorre, du contenu historique est inclus dans des cours organisés en unités de compétences ou d'aptitudes ;
- ▶ en Géorgie, l'histoire n'est obligatoire que pour les élèves de l'enseignement professionnel et technique qui préparent les examens d'entrée à l'université ;
- ▶ l'histoire en tant que matière distincte est optionnelle dans certains programmes de l'enseignement professionnel et technique en Irlande. Les écoles sont libres de choisir le programme à suivre³¹.

TENDANCES DES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DEPUIS 2012

Les autorités éducatives ont fourni des informations sur 10 domaines de réforme de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement public depuis 2012, que l'on trouvera dans le **tableau 3.3** ci-dessous.

Quatre des 16 États membres – Andorre, Géorgie, Irlande et Serbie – ont indiqué des réformes dans l'ensemble des dix domaines tandis qu'un pays, la Macédoine du Nord, n'a signalé aucune réforme dans aucun domaine.

Le domaine de réforme le plus fréquemment cité était la formation continue des enseignants : 14 pays ont fait état de réformes dans ce domaine, seules l'Albanie et la Macédoine du

Nord n'en ont indiqué aucune. Les réformes étaient également fréquentes dans le domaine des ressources pédagogiques : 13 pays ont mis en œuvre des réformes en la matière (il n'y en a eu aucune au Luxembourg, en Macédoine du Nord et au Portugal). Le domaine ayant le moins subi de réformes était celui des qualifications des enseignants : seules Andorre, l'Arménie, la France, la Géorgie, l'Irlande et la Serbie ont mentionné des réformes dans ce secteur, les 10 autres pays non.

Les autorités éducatives de plusieurs pays (Albanie, Andorre, Arménie, Chypre, Portugal, Serbie et Türkiye) ont signalé une évolution générale vers un enseignement de l'histoire

30. À Malte, les élèves qui décident d'étudier une ou deux disciplines professionnelles suivent l'enseignement du tronc commun en histoire, le contenu couvert étant plus important si la matière est choisie comme spécialité.

31. L'histoire est proposée en tant que matière optionnelle distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans le cadre du programme établi du diplôme de fin d'études et du programme professionnel du diplôme de fin d'études. Elle n'est pas enseignée dans le programme appliqué du diplôme de fin d'études. Les établissements ont la liberté de décider quel programme proposer.

davantage axé sur les compétences/aptitudes dans l'enseignement public. Cela dit, les groupes de discussion ont montré que l'impact de ces réformes peut être amoindri par certaines formes d'examens (les examens d'entrée à l'université, par exemple) qui continuent de reposer entièrement sur les connaissances factuelles. Les enseignants devant préparer les élèves aux examens, l'application d'approches critiques fondées sur les compétences passe au second plan³². Cette donnée rejoint les résultats de l'enquête TES, dans

laquelle la majorité des répondants ont affirmé que les examens ont une grande ou très grande influence sur leur enseignement de l'histoire (voir chapitre 6), et le constat selon lequel les formes d'évaluation testant les connaissances factuelles sont courantes dans les États membres de l'OHTE (voir chapitre 7). Certains États membres – la Géorgie, la Grèce et Malte – ont fait état par ailleurs d'un recours croissant au numérique (outils et ressources numériques pour l'enseignement et l'apprentissage) en classe.

Tableau 3.3 – Domaines de réforme de l'enseignement de l'histoire dans les systèmes d'enseignement public des États membres de l'OHTE depuis 2012, selon les autorités éducatives

	DOMAINE DE RÉFORME									
	Contenu historique	Qualifications des enseignants d'histoire	Évaluation des élèves	Examens de fin de cycle	Acquis d'apprentissage	Méthodes pédagogiques	Temps alloué à l'enseignement de l'histoire	Formation initiale des enseignants	Formation continue des enseignants	Ressources pédagogiques
ALB	●				●	●				●
AND	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
ARM	●	●	●		●	●	●	●	●	●
CYP			●	●		●	●	●	●	●
FRA	●	●	●	●			●	●	●	●
GEO	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
GRC			●	●	●	●			●	●
IRL	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
LUX	●								●	
MLT	●		●	●	●			●	●	●
MKD										
PRT					●	●			●	
SRB	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
SVN						●		●	●	●
ESP	●		●		●	●	●		●	●
TUR	●				●				●	●

Note: ● = réforme indiquée par les autorités éducatives.

32. EFG 1, 2 décembre 2022 ; EFG 7, 8 mars 2023.

Les autorités éducatives ont également indiqué des réformes dans les modalités de formation des enseignants d'histoire. Certains pays (Irlande et Malte) ont opéré une restructuration de la formation initiale des enseignants, exigeant par exemple des candidats à la profession qu'ils soient titulaires d'un diplôme de master³³. D'autres, dont le Luxembourg, le Portugal et la Serbie, ont expliqué que la formation continue des enseignants avait été actualisée avec l'ajout de formations spécialisées sur des sujets comme la Shoah, les droits humains ou la multiperspectivité. Au Luxembourg, ce type de formation continue a été rendu obligatoire pour tous les enseignants en poste.

Les données fournies par les autorités éducatives concernant l'évolution du nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'histoire montrent des variations d'un État membre de l'OHTE à l'autre. Dans certains pays, le volume horaire a augmenté :

- ▶ à tous les niveaux d'enseignement comme en Géorgie ;
- ▶ ou à certains niveaux seulement comme en Türkiye où il a augmenté dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'histoire étant devenue obligatoire les quatre années de ce cycle, contre les trois premières auparavant.

Ailleurs, le nombre d'heures d'enseignement de l'histoire a augmenté à certains niveaux et baissé dans d'autres. Par exemple :

- ▶ en Albanie, le volume horaire consacré à l'histoire (dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire) a augmenté au niveau primaire, la matière étant désormais obligatoire en quatrième et en cinquième année et non plus uniquement en quatrième année. Précédemment, 35 heures étaient dédiées à l'enseignement de l'histoire durant l'année scolaire, alors que dans le nouveau programme, ce sont 70 heures réparties

sur la quatrième et la cinquième année. À l'inverse, le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'histoire a baissé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire car cette matière n'est plus obligatoire en dernière année ; les élèves qui choisissent l'histoire comme option en dernière année bénéficient néanmoins d'un nombre d'heures d'enseignement plus important ;

- ▶ en Grèce, le nombre d'heures allouées à l'histoire en troisième année du premier cycle de l'enseignement secondaire a été réduit tandis que le nombre d'heures de cours d'histoire a augmenté pour les élèves qui choisissent de se concentrer sur les sciences humaines en troisième année du deuxième cycle de l'enseignement supérieur du fait de l'introduction d'un cours distinct sur l'histoire grecque contemporaine.

Les données issues des groupes de discussion montrent que le volume horaire d'enseignement de l'histoire est parfois menacé. Un formateur de Malte a notamment expliqué que le nombre d'heures allouées à l'histoire avait baissé durant la pandémie de covid-19 (à compter de 2020) et qu'il avait été difficile de les rétablir à la fin des mesures liées à la pandémie³⁴.

Les données fournies par les autorités éducatives concernant l'évolution du statut de l'histoire en tant que matière distincte ou composante d'un cours pluridisciplinaire montrent également des différences entre États membres de l'OHTE. La Géorgie et la Grèce n'ont signalé aucun changement en la matière, tout comme la Slovaquie qui a ajouté que l'histoire était considérée comme « un sujet d'importance nationale ». Malte a indiqué que le statut de l'histoire comme matière distincte avait été renforcé et qu'il n'était pas prévu (à la date de mai 2023) de la fusionner avec d'autres matières dans un cours pluridisciplinaire plus vaste. En Türkiye, lors de la révision des programmes d'histoire en 2018, un cours distinct d'histoire est devenu obligatoire en 11^e année dans certains

33. Depuis mai 2023, les enseignants maltais suivent également un parcours d'intégration de deux ans, contre un an précédemment.

34. EFG 2, 25 janvier 2023.

types d'établissements. Les autorités ont expliqué que cette mesure avait permis d'alléger en partie la pression liée à la densité du programme avec une répartition différente du contenu des cours d'histoire, sur trois ans au lieu de deux.

Inversement, les données issues des groupes de discussion indiquent que certains pays ont tendance à regrouper l'histoire avec d'autres

matières dans des cours pluridisciplinaires plus vastes. En Macédoine du Nord et en Espagne, les réformes des lois sur l'éducation, censées entrer en vigueur à la rentrée 2023-2024 pourront permettre d'associer l'histoire à d'autres matières comme la géographie, la littérature et l'histoire de l'art, ce qui se traduira par un partage des heures d'enseignement dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire plus vaste.

CONCLUSIONS

Les systèmes d'enseignement public des États membres de l'OHTE présentent d'importantes différences structurelles qui se manifestent dans les langues utilisées pour l'enseignement de l'histoire et les programmes adoptés par les établissements. Les nuances qualitatives évidentes dans ces systèmes hautement différenciés ne permettent pas de proposer une typologie bien arrêtée. Cela dit, il est possible de tirer des conclusions générales sur la place de l'histoire en tant que discipline scolaire dans les systèmes d'enseignement public examinés ici.

Les données qualitatives analysées dans ce chapitre montrent que l'histoire est étudiée au niveau primaire dans tous les États membres sauf un (l'Arménie). Dans les écoles primaires publiques, l'histoire peut être enseignée comme matière distincte et indépendante ou intégrée à un cours pluridisciplinaire, ou les deux dans le cadre d'un enseignement différencié selon les classes. Ces cours font systématiquement partie du tronc commun obligatoire.

Les différences sont plus marquées dans les établissements publics du secondaire mais l'histoire devient tôt ou tard une matière à part entière au cours de la scolarité des élèves dans tous les États membres. Ces cours d'histoire sont quelquefois organisés en sous-thèmes plus pointus. Le statut de l'histoire en tant que matière optionnelle ou obligatoire est très

variable d'un pays à l'autre. Au sein même d'un État membre, il peut également dépendre des filières proposées aux élèves dans le secondaire. On observe dans certains cas une combinaison de cours optionnels et obligatoires : l'histoire peut ainsi faire partie de l'enseignement obligatoire les premières années, puis devenir optionnelle dans les classes supérieures. Les systèmes dans lesquels l'histoire est obligatoire pour tous les élèves offrent tout de même parfois la possibilité d'étudier plus ou moins de contenus ou des sujets différents en fonction du choix de spécialités. Dans les établissements secondaires d'enseignement technique et professionnel, l'histoire peut être enseignée dans le cadre de cours indépendants ou pluridisciplinaires, qui peuvent être obligatoires ou optionnels.

En ce qui concerne les réformes apportées à l'enseignement de l'histoire depuis 2012, on observe quelques tendances générales, dont une évolution vers un enseignement davantage axé sur les compétences et un passage au numérique dans plusieurs pays, bien que des difficultés se posent quant à la mise en œuvre de ces réformes dans la pratique. Certains aspects de l'enseignement de l'histoire comme la formation continue des enseignants et les ressources éducatives ont fait l'objet de réformes dans la plupart des États membres, tandis que d'autres, comme les qualifications des enseignants, ont moins évolué.

The image features a large, abstract graphic composed of several geometric shapes in a deep blue color against a white background. A large, white, stylized number '4' is the central focus, formed by negative space. The top-left corner of the page is a solid blue triangle. A white diagonal line cuts across the upper half of the page. Below this line, a blue triangle points downwards. At the bottom, a solid blue horizontal bar contains the chapter title in white text.

CHAPITRE 4

PROGRAMMES D'HISTOIRE

Chapitre 4

Programmes d'histoire

Les programmes sont les pièces maîtresses des systèmes éducatifs et les programmes d'histoire, qui laissent aux enseignants un degré plus ou moins grand de flexibilité pour organiser leur enseignement dans la pratique, constituent la base d'un enseignement de qualité en histoire. Dans le contexte actuel marqué par une fragmentation et une polarisation de l'espace public ainsi qu'une montée des discours politiques non conventionnels, les programmes d'histoire peuvent également servir de cadre à un enseignement de l'histoire qui contribue à renforcer l'attachement des apprenants à la paix, à la démocratie, aux droits humains et à la diversité inhérente à nos sociétés. Cet objectif peut être atteint en mettant par exemple l'accent sur le développement des capacités de réflexion critique et historique des apprenants, afin qu'ils puissent porter un jugement éclairé sur les propos tenus par les représentants politiques ou rencontrés en ligne.

Les programmes d'histoire sont actuellement organisés de manière très différente dans les 16 États membres de l'OHTE. Ce chapitre fournit des données factuelles sur leurs principales caractéristiques, ainsi qu'une analyse comparative des convergences et divergences entre eux, établie à partir des questionnaires adressés aux autorités éducatives et aux enseignants et des informations obtenues dans le cadre des groupes de discussion. Le présent chapitre se divise en plusieurs sous-parties consacrées aux institutions et aux acteurs impliqués dans la conception des programmes et le suivi de leur mise en œuvre le cas échéant. Il examine également la dimension nationale des programmes ainsi que leur dimension européenne et la manière dont ils intègrent la multiperspectivité et/ou laissent une place aux points de vue des minorités pour révéler toute la diversité de nos sociétés.

QUI S'OCCUPE DE LA RÉDACTION DES PROGRAMMES ?

Tous les États membres de l'OHTE sauf l'Espagne ont un système éducatif centralisé dans lequel les programmes sont élaborés au niveau national³⁵. En Espagne, le gouvernement central définit les objectifs fondamentaux, les compétences, les critères d'évaluation et les contenus à intégrer au programme. Une fois ces orientations générales adoptées, les ministères de l'Éducation des communautés autonomes établissent le programme définitif pour leur territoire respectif.

Dans sept États membres de l'OHTE, la conception et le contrôle des programmes nationaux relèvent exclusivement de la responsabilité des

ministères de l'Éducation (**tableau 4.1**). Dans les neuf pays restants, d'autres autorités de l'État y sont également associées, par exemple l'Agence pour l'assurance qualité de l'enseignement préuniversitaire en Albanie. Le Conseil national pour les programmes et l'évaluation en Irlande conseille le ministre de l'Éducation sur les questions liées au contenu des programmes et les procédures d'évaluation des matières qui font partie du programme. Étant donné la diversité de l'organisation politique et administrative des États membres, des autorités régionales ou locales peuvent aussi être impliquées.

35. Sauf indication contraire, toutes les informations contenues dans cette sous-partie et les deux suivantes sont tirées des réponses à l'enquête EAS.

Tableau 4.1 – Participation d’autres organes de l’administration publique à l’élaboration du programme, aux côtés du ministère de l’Éducation

<p>États membres dans lesquels les administrations nationales, régionales et locales³⁶ participent à l’élaboration et au contrôle des programmes d’histoire aux côtés du ministère de l’Éducation</p>	 Albanie	 Luxembourg	 Slovénie
	 Grèce	 Malte	 Serbie
	 Irlande	 Macédoine du Nord	 Espagne
<p>États membres dans lesquels le ministère de l’Éducation est le seul chargé de l’élaboration et du contrôle des programmes d’histoire</p>	 Andorre	 France	 Portugal
	 Arménie	 Géorgie	 Türkiye
	 Chypre		

Il existe également des différences parmi les acteurs impliqués dans la conception des programmes : dix pays associent des acteurs non étatiques à la conception des programmes nationaux, tandis que dans six pays ce sont des organismes étatiques qui sont exclusivement chargés de cette tâche. (**tableau 4.2**) C’est le cas par exemple des organisations citoyennes travaillant dans le domaine de l’éducation en Macédoine du Nord, de l’association des enseignants d’histoire en Slovénie ou encore, en Géorgie, d’un collectif composé de représentants du monde universitaire et de membres de l’association géorgienne des enseignants, qui œuvre également au transfert d’innovations pédagogiques du niveau international au niveau local. L’Arménie invite des enseignants d’établissements privés et des consultants indépendants dans le domaine de l’éducation à contribuer à la conception des programmes nationaux, tandis que l’Irlande dispose d’un système très ouvert d’enquêtes en ligne qui permet à toute personne intéressée de formuler des propositions concernant l’élaboration des programmes.

Huit États membres de l’OHE associent les représentants des groupes minoritaires à la conception des programmes, tandis que cinq autres ne disposent pas de tels mécanismes de consultation (**tableau 4.3**). Trois États membres ne collectent pas ce type de données. La participation de représentants de groupes minoritaires à la conception des programmes est conforme aux recommandations du Conseil de l’Europe en la matière (Comité des Ministres, 2011, 2020) et peut servir plusieurs objectifs. D’une part, elle permet de mieux refléter la diversité des sociétés et les expériences souvent divergentes qu’ont pu vivre les différents groupes culturels, ethniques, linguistiques ou nationaux dans le passé. Un enseignement de l’histoire incluant également le point de vue des minorités sera plus proche des événements historiques. D’autre part, elle peut servir à réparer les injustices historiques subies par les communautés (précédemment) marginalisées et, par conséquent, contribuer à une approche plus éthique du passé.

36. Dans certains cas, ces établissements restent affiliés au ministère de l’Éducation.

Tableau 4.2 – Participation d'acteurs de la société civile à l'élaboration des programmes

<p>États membres dans lesquels les organisations de la société civile participent à l'élaboration des programmes</p>	 Albanie	 Irlande	 Portugal
	 Arménie	 Malte	 Slovénie
	 France	 Macédoine du Nord	 Espagne
	 Géorgie		
<p>États membres dans lesquels les organisations de la société civile ne participent pas à l'élaboration des programmes</p>	 Andorre	 Grèce	 Serbie
	 Chypre	 Luxembourg	 Türkiye

Tableau 4.3 – Participation des groupes minoritaires à l'élaboration des programmes³⁷

<p>États membres dans lesquels les représentants des groupes minoritaires participent à la conception des programmes</p>	 Albanie	 Irlande	 Slovénie
	 Chypre	 Macédoine du Nord	 Espagne
	 Géorgie	 Serbie	
<p>États membres dans lesquels les représentants de groupes minoritaires ne participent pas à la conception des programmes</p>	 Arménie	 Malte	 Türkiye
	 Grèce	 Portugal	

SUIVI DES PROGRAMMES

Tandis que Malte et le Portugal n'ont chargé aucune institution d'évaluer les programmes d'histoire ou leur application, les 14 autres États membres ont dit avoir instauré des mécanismes d'évaluation du programme et de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires

(**tableau 4.4**). À Chypre, la mise en œuvre des programmes d'histoire est évaluée par des inspecteurs, l'Institut pédagogique et le conseiller scientifique de l'université de Chypre. Pour ce qui est des objectifs de ces inspections, l'Irlande explique qu'elles visent à recenser les bonnes

37. À Chypre et en Serbie, les membres de divers groupes religieux participent à la conception de leurs programmes spécifiquement adaptés. Les autorités éducatives ont indiqué que ces données ne sont pas collectées en Andorre, en France et au Luxembourg.

pratiques et à formuler des recommandations pour orienter l'élaboration des politiques et la pratique de l'enseignement. D'après les autorités géorgiennes, l'évaluation a pour but d'assurer « l'application de principes constructivistes pour vérifier que le processus pédagogique est bien orienté vers les objectifs à long terme »³⁸. En Espagne, les évaluations servent à améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement, à orienter les politiques éducatives et à accroître la transparence et l'efficacité du système éducatif, ainsi qu'à fournir des indications sur le degré de mise en œuvre des objectifs nationaux et européens en matière d'éducation. Alors que dans la plupart des États membres de l'OHTE, les évaluations des programmes sont organisées par des services de

l'administration d'État rattachés au ministère de l'Éducation, en France, le Conseil supérieur des programmes, organe interprofessionnel constitué d'universitaires, de chercheurs, de spécialistes de l'éducation et de représentants élus, peut y participer également à la demande du ministère de l'Éducation nationale. Au Luxembourg, les programmes sont évalués par une commission nationale spécialisée composée d'enseignants d'histoire. En Serbie, l'Institut d'évaluation de l'enseignement fait largement appel à des évaluateurs externes pour s'acquitter de cette tâche. Cela dit, le mandat de ces derniers est limité à l'analyse de la mise en œuvre des programmes d'histoire ; les programmes eux-mêmes ne font pas l'objet de telles évaluations.

Tableau 4.4 – Organes chargés d'évaluer les programmes et leur mise en œuvre

<p>États membres dans lesquels une institution/ un service/ un prestataire est chargé par l'État d'évaluer le programme et son application en classe</p>	<table border="0"> <tbody> <tr> <td> Albanie</td> <td> Géorgie</td> <td> Serbie</td> </tr> <tr> <td> Andorre</td> <td> Grèce</td> <td> Slovénie</td> </tr> <tr> <td> Arménie</td> <td> Irlande</td> <td> Espagne</td> </tr> <tr> <td> Chypre</td> <td> Luxembourg</td> <td> Türkiye</td> </tr> <tr> <td> France</td> <td> Macédoine du Nord</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	 Albanie	 Géorgie	 Serbie	 Andorre	 Grèce	 Slovénie	 Arménie	 Irlande	 Espagne	 Chypre	 Luxembourg	 Türkiye	 France	 Macédoine du Nord	
 Albanie	 Géorgie	 Serbie														
 Andorre	 Grèce	 Slovénie														
 Arménie	 Irlande	 Espagne														
 Chypre	 Luxembourg	 Türkiye														
 France	 Macédoine du Nord															
<p>États membres dans lesquels aucune institution/ aucun service/ aucun prestataire n'est chargé par l'État d'évaluer le programme et son application en classe</p>	<table border="0"> <tbody> <tr> <td> Malte</td> <td> Portugal</td> </tr> </tbody> </table>	 Malte	 Portugal													
 Malte	 Portugal															

38. EAS, Géorgie.

D'après les autorités éducatives, tous les États membres encouragent les enseignants à recourir à des méthodes fondées sur la multiperspectivité, ce qui est important dans le contexte actuel où les élèves ont facilement accès à une grande diversité de sources. Au Portugal, le système éducatif vise à développer les capacités des élèves à analyser et problématiser différents points de vue. Un enseignement fondé sur la multiperspectivité peut partir du « caractère multiculturel de l'État, mentionnant toutes les communautés ethniques », comme l'ont indiqué les autorités éducatives de Macédoine du Nord. Il peut également être appliqué à une réflexion critique plus personnelle, comme en Albanie : « En étudiant leur histoire personnelle, familiale et locale, en utilisant des ressources locales et en visitant des sites historiques, les élèves comprennent mieux l'importance du passé dans leur vie. »

Le recours à des sources multiples en cours d'histoire peut favoriser dans la pratique une approche fondée sur la multiperspectivité. En Arménie, les enseignants peuvent utiliser divers manuels et sources historiques pour expliquer des visions opposées sur un même événement, par exemple la crise des missiles à Cuba. Cette crise est également étudiée selon une approche multiperspective au Luxembourg, l'enseignement présentant de manière équilibrée les points de vue américain et soviétique. En Grèce, les programmes amènent les élèves à « découvrir le passé historique en abordant les événements sous un angle critique ». Les autorités andorranes affirment quant à elles que « la connaissance des caractéristiques géographiques, historiques, sociales, économiques et politiques d'un pays est l'élément central de la construction de l'identité des élèves en tant qu'individus et citoyens ».

Tous les pays mentionnent leurs voisins dans leurs programmes, quoique l'on observe d'importantes différences dans la façon dont ils

le font, principalement liées à l'histoire de chacun, mais également à la politique contemporaine. En Albanie, par exemple, l'accent est mis sur le Kosovo³⁹, bien que les autres pays voisins (Grèce, Italie, Monténégro, Serbie) figurent aussi dans le programme. En Irlande, l'histoire commune avec le Royaume-Uni occupe une place importante dans le programme scolaire. L'histoire de tous les États voisins est couverte en France, en Géorgie, en Grèce, en Macédoine du Nord, en Türkiye ainsi qu'en Slovaquie, où les autorités éducatives reconnaissent que l'histoire du pays « est si fortement liée à celle de l'Autriche, de l'Italie, de la Hongrie et de la Croatie qu'il est indispensable d'intégrer ces voisins dans le programme »⁴⁰. Andorre et le Luxembourg consacrent une part importante du programme aux pays voisins : la France et l'Espagne dans le premier cas, et la Belgique, la France et l'Allemagne dans le second. En Arménie, en France, en Grèce et au Portugal, les références aux États voisins concernent principalement l'histoire politique et militaire. Les héritages historiques nationaux et régionaux dignes d'intérêt sont souvent mentionnés, comme l'histoire de la région méditerranéenne à Chypre et à Malte, celle de l'Empire ottoman en Albanie, en Arménie, à Chypre, en Grèce et à Malte, ou encore celle des Vikings en Irlande. Certains pays comme la France, l'Irlande, le Portugal et l'Espagne privilégient nettement la dimension européenne de l'histoire, et en particulier la question de l'intégration européenne, s'intéressant à cet aspect plus qu'à tout autre État voisin, si important soit-il dans leur histoire. Les autorités éducatives serbes affirment que le programme d'histoire doit permettre aux élèves de tirer des conclusions sur les relations entre l'histoire nationale et l'histoire régionale, européenne et mondiale, à partir d'exemples choisis.

La question hautement complexe de savoir comment les États assurent la multiperspectivité et le pluralisme de leurs programmes est également liée à la prise en compte des minorités dans ces

39. Toute référence au Kosovo dans le présent document, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, sans préjuger du statut du Kosovo.

40. EAS, Slovaquie.

derniers. La quasi-totalité des États membres de l’OHE reflètent la diversité des sociétés (en termes de culture, d’origine ethnique, de langue, de nationalité, de religion ou de genre) dans leurs programmes d’histoire. Elles ne sont absentes des programmes qu’en Andorre et en Arménie (**tableau 4.5**). Les minorités religieuses – historiques et contemporaines – sont présentes dans les programmes de Chypre (minorités arménienne, maronite et latine), de la Grèce, du Portugal (minorités juive et musulmane) et de la Türkiye (minorités arménienne, assyrienne et juive). Les programmes de la Géorgie, de la Macédoine du Nord, de la Serbie, de la Slovénie et de l’Espagne mettent davantage l’accent sur les minorités ethniques et nationales. Les migrations sont un thème important qui permet d’aborder la diversité

dans les programmes d’histoire en Grèce et en Irlande. Le programme maltais définit des acquis d’apprentissage spécifiques liés à l’enseignement sur les pogroms perpétrés durant la peste noire, « familiarisant les apprenants avec les dangers de la stigmatisation de boucs émissaires, de la marginalisation et de la persécution de populations minoritaires qui furent régulièrement associées dans l’histoire à la survenue des épidémies » (OHE, 2023 : p. 34). La persécution des Juifs, principalement dans le contexte de la Shoah, fait également partie du programme à Chypre, en France, au Luxembourg, au Portugal et en Serbie. La France et l’Espagne sont les seuls États où les minorités sexuelles/de genre sont représentées dans les programmes, en lien avec la pandémie de sida dans le premier cas (OHE, 2023 : p. 24-25).

Tableau 4.5 – Intégration des groupes minoritaires dans les programmes d’histoire

<p>États membres qui intègrent les minorités (culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses ou sexuelles/de genre) dans leurs programmes d’histoire</p>	 Albanie	 Irlande	 Serbie
	 Chypre	 Luxembourg	 Slovénie
	 France	 Malte	 Espagne
	 Géorgie	 Macédoine du Nord	 Türkiye
	 Grèce	 Portugal	
<p>États membres qui n’intègrent pas les minorités (culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses ou sexuelles/de genre) dans leurs programmes d’histoire</p>	 Andorre	 Arménie	

Neuf États membres de l’OHE incluent les Roms et/ou les Gens du voyage⁴¹ dans leurs programmes d’histoire (**tableau 4.6**). Bien que

ce constat soit encourageant compte tenu de la Recommandation de 2020 du Comité des Ministres sur l’intégration de l’histoire des Roms

41. Les termes « Roms et Gens du voyage » utilisés au Conseil de l’Europe englobent la grande diversité des groupes concernés par les travaux du Conseil de l’Europe dans ce domaine : d’une part, a) les Roms, les Sintés/Manouches, les Calés/Gitans, les Kaalés, les Romanichels, les Béash/Rudari ; b) les Égyptiens des Balkans (Égyptiens et Ashkali) ; c) les branches orientales (Doms, Loms et Abdal) ; d’autre part, les groupes tels que les Travellers, les Yéniches et les personnes que l’on désigne par le terme administratif de « Gens du voyage » ainsi que celles qui s’auto-identifient comme Tsiganes.

et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques (Comité des Ministres, 2020), des recherches plus poussées sont nécessaires pour évaluer le degré de mise en œuvre par les États membres des principes contenus dans cette dernière. Cela dit, sept États membres n'incluent ni les Roms

ni les Gens du voyage dans leurs programmes d'histoire. Les Roms et/ou Gens du voyage sont bien plus absents des programmes d'histoire des États membres de l'OHTE que les minorités culturelles, ethniques, linguistiques, nationales ou religieuses (qui sont présentes dans les programmes de 14 des 16 pays).

Tableau 4.6 – Intégration des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes d'histoire

États membres dans lesquels les Roms et/ou Gens du voyage sont intégrés dans les programmes	 Albanie	 Irlande	 Portugal
	 Chypre	 Luxembourg	 Serbie
	 France	 Macédoine du Nord	 Espagne
États membres dans lesquels les Roms et/ou Gens du voyage ne sont pas intégrés dans les programmes	 Andorre	 Grèce	 Slovénie
	 Arménie	 Malte	 Türkiye
	 Géorgie		

Selon l'enquête EAS, dans les pays qui incluent les Roms et/ou les Gens du voyage dans leurs programmes, les références à la communauté rom ont principalement trait aux événements survenus lors de la seconde guerre mondiale. L'Holocauste ou génocide rom est mentionné dans les programmes d'histoire de l'Albanie, de Chypre, de la France, du Luxembourg, du Portugal et de la Serbie. D'après les autorités éducatives espagnoles, l'histoire et la reconnaissance des populations roms et autres minorités ethniques en Espagne sont enseignées en cours d'histoire dans le secondaire, pour apprendre aux élèves à valoriser les différences culturelles et lutter ainsi contre les stéréotypes. Au Portugal, la mallette pédagogique « Romano Atmo » est accessible sur le site web de la Direction générale de l'éducation nationale⁴². Elle est destinée à être utilisée par les enseignants d'histoire et d'autres matières à différents niveaux pour mettre en valeur et diffuser la culture romani tout en améliorant l'intégration des Roms et en

préservant leur identité par la compréhension de ce qui les distingue ou les rapproche de la culture majoritaire. Elle vise également à transmettre des informations et à sensibiliser les formateurs à l'importance de promouvoir le dialogue interculturel par une meilleure connaissance de la culture romani. En Albanie, l'histoire et la culture roms sont abordées lors de l'étude de différents sujets dans l'enseignement primaire. En Irlande, le ministre de l'Éducation et des Compétences en poste à l'époque a commandé en 2018 un audit portant sur la culture et l'histoire des Gens du voyage dans le programme scolaire. Le rapport de recherche « Culture et histoire des Gens du voyage » (NCCA, 2023) a été publié à la suite de l'audit pour guider la révision et la mise à jour du cahier des charges des programmes et servir de base à l'élaboration des ressources et des matériels destinés aux enseignants/praticiens, et plus généralement pour promouvoir des approches interculturelles dans l'éducation.

42. www.dge.mec.pt/kit-pedagogico-romano-atmo-alma-cigana, consulté le 17 juillet 2023.

LES PROGRAMMES, VUS PAR LES ENSEIGNANTS

Comme le montrent les réponses à l'enquête TES, les enseignants des 16 États membres de l'OHEE considèrent que les programmes sont relativement flexibles et gérables et traitent assez efficacement la question de la diversité. Il convient de noter toutefois que les répondants sont nombreux à estimer que les programmes sont difficilement gérables ou impossibles à gérer sur le plan de la densité des contenus.

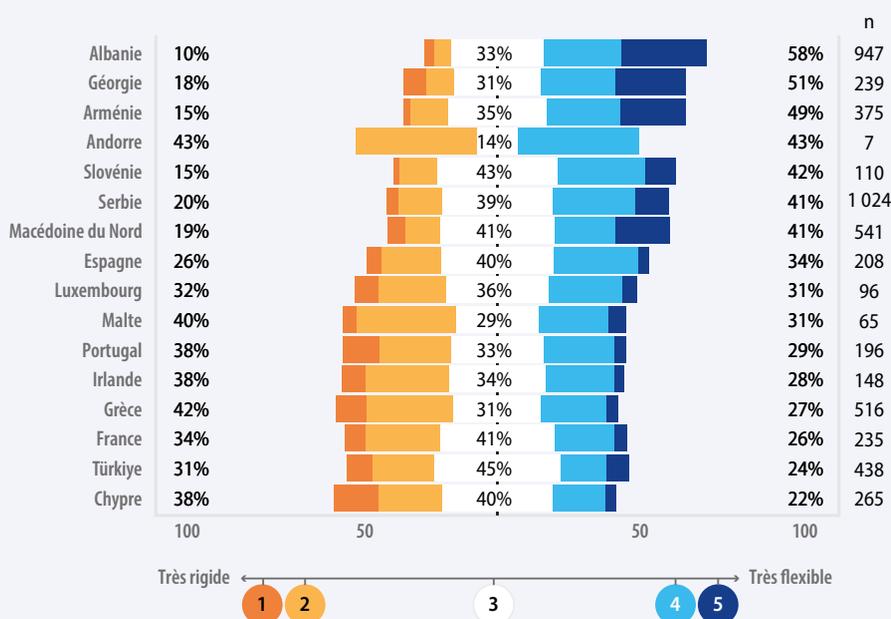
En moyenne, les programmes sont vus comme étant flexibles ou très flexibles par 40 %⁴³ des répondants

et rigides ou très rigides par 23 % d'entre eux. Les États membres dans lesquels la plupart des participants jugent les programmes flexibles ou très flexibles sont l'Albanie (58 %), la Géorgie (51 %) et l'Arménie (49 %), tandis que les pourcentages les plus élevés d'enseignants considérant les programmes comme rigides ou très rigides se trouvent en Grèce (42 %), à Malte (40 %), en Irlande, au Portugal et à Chypre (38 % pour chacun). En Andorre, 43 % des répondants jugent le programme flexible et autant le jugent rigide, mais aucun répondant ne le qualifie de « très rigide » ou « très flexible » (**figure 4.1**).

Figure 4.1 – Flexibilité du programme d'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quel est le degré de rigidité de la structure et des exigences du programme, et quelle latitude vous laisse-t-il dans votre enseignement de l'histoire ?

FLEXIBILITÉ DU PROGRAMME D'HISTOIRE



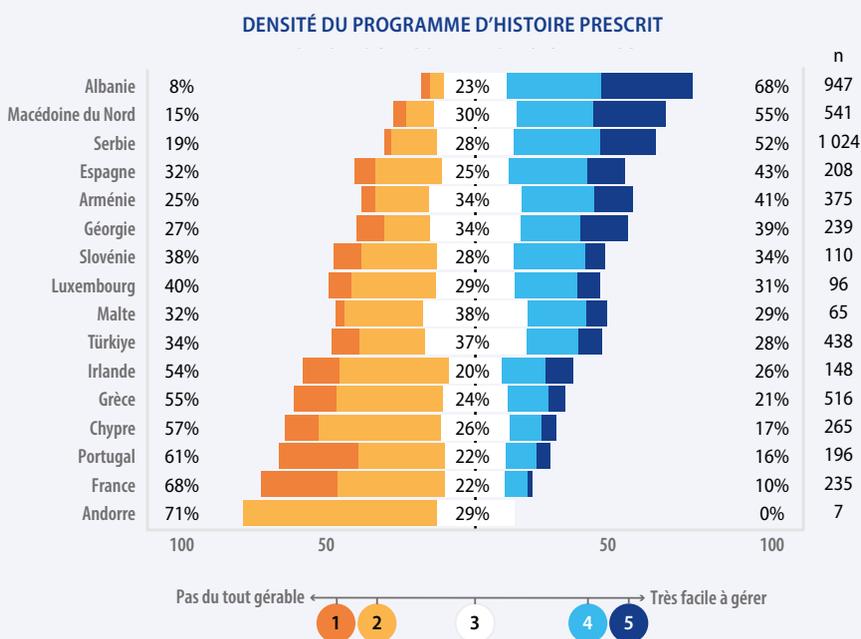
43. L'arrondissement à la valeur supérieure ou inférieure de deux pourcentages décimaux donne des taux totaux inférieurs ou supérieurs à 100 %. L'ensemble des données (2 décimales) pour ces tableaux est disponible à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/general-report>.

S'agissant de la densité des programmes, en moyenne, 42 % des participants à l'enquête TES jugent les programmes d'histoire gérables ou facilement gérables et près d'un tiers des répondants (30 %) considèrent qu'ils sont difficilement gérables ou impossibles à gérer. L'avis selon lequel les programmes sont gérables ou facilement gérables sur le plan de la densité des contenus est le plus courant chez les formateurs qui exercent en Albanie (68 %), en

Macédoine du Nord (55 %) et en Serbie (52 %). À l'inverse, les pourcentages les plus élevés d'enseignants considérant que les programmes sont difficilement gérables ou impossibles à gérer se trouvent en Andorre (71 %), en France (68 %) et au Portugal (61 %). En Andorre, aucun répondant n'a affirmé que les programmes étaient gérables ou facilement gérables, mais aucun n'a indiqué non plus qu'ils étaient impossibles à gérer (**figure 4.2**).

Figure 4.2 – Densité du programme d'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Le contenu qu'il vous est demandé de couvrir dans le programme est-il gérable et dans quelle mesure ?



Pour ce qui est de l'attention portée à la diversité dans les programmes d'histoire, 41 % des répondants des États membres de l'OHTE considèrent que les programmes d'histoire abordent bien ou très bien la diversité et 24 % jugent que ce n'est pas le cas. Si on analyse ces données selon le pays dans lequel les participants exercent, on constate que 64 % des enseignants en Albanie, 57 % en Andorre

et 54 % en Géorgie estiment que la diversité est bien ou très bien prise en compte dans les programmes d'histoire. Les pourcentages les plus élevés de répondants indiquant que le programme ne traite pas suffisamment ou pas du tout la question de la diversité se trouvent en Grèce (58 %), à Chypre (46 %) et en Irlande (38 %) (**figure 4.3**).

Figure 4.3 – Prise en compte de la diversité dans le programme d'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Les programmes d'histoire abordent-ils efficacement la question de la diversité ?

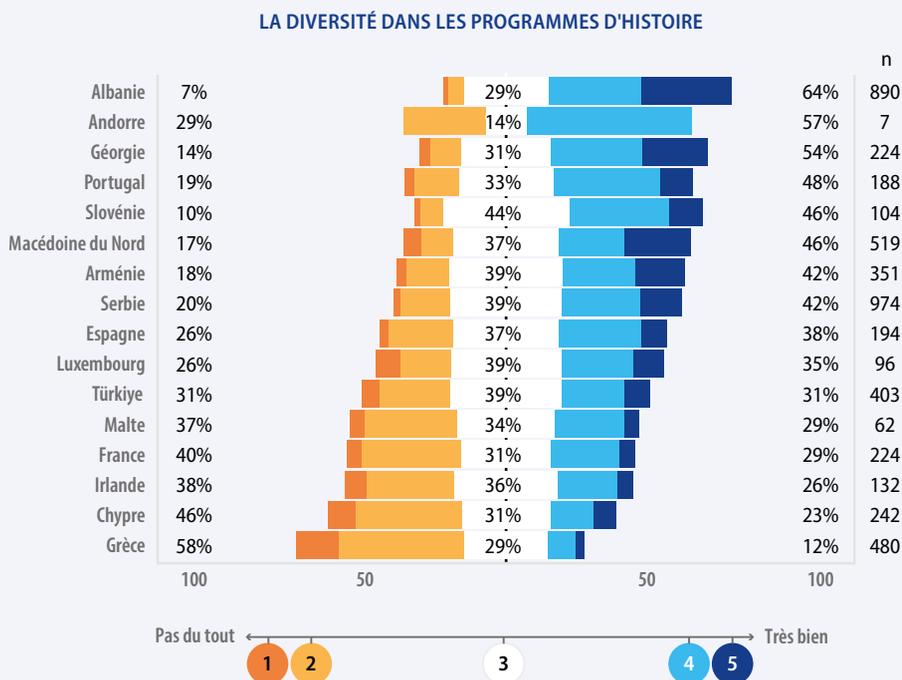
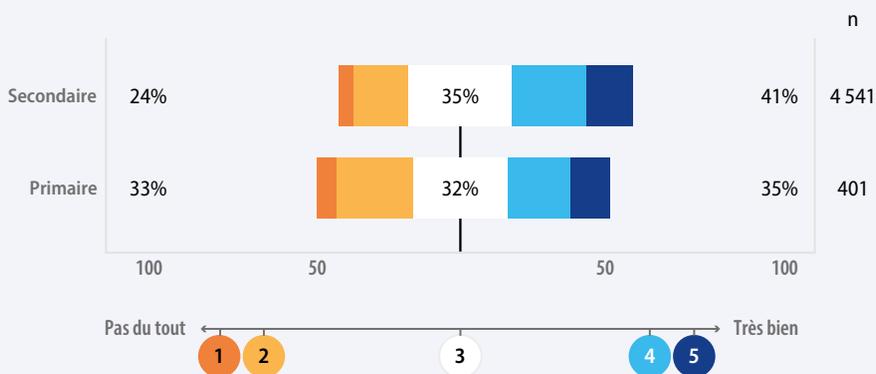


Figure 4.4 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur l'efficacité des programmes d'histoire à aborder la diversité, par niveau d'enseignement⁴⁴

Les programmes d'histoire abordent-ils efficacement la question de la diversité ?



44. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovénie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

Il est intéressant de noter que la perception qu'ont les enseignants de la capacité des programmes à aborder la diversité diffère selon le niveau auquel ils exercent (**figure 4.4**). Les enseignants du primaire semblent en effet bien plus critiques sur ce point que leurs collègues du secondaire, ce qui pose la question de savoir si cette situation est due à la manière dont la diversité est prise en compte aux différents niveaux de l'enseignement, à la nature des ressources mises en œuvre ou à la plus grande complexité des cours d'histoire dans l'enseignement secondaire.

Pour ce qui est du point de vue des enseignants sur la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains sujets dans les programmes, 52 % des répondants à l'enquête TES étaient favorables à l'introduction de nouveaux thèmes, tandis que 63 % considéraient que certains thèmes devraient être supprimés. Ce résultat témoigne d'un désaccord des enseignants praticiens avec les programmes existants mais appelle d'autres recherches pour recenser les sujets qu'il conviendrait selon eux d'ajouter ou de retirer.

CONCLUSIONS

Pour conclure, dans la majorité des États membres de l'OHTE, les programmes d'histoire ne relèvent pas de la responsabilité exclusive des institutions de l'État, mais sont conçus puis développés avec le concours de divers acteurs non étatiques. Cela dit, le suivi de leur mise en œuvre semble être assuré principalement par les services de l'État. Ces caractéristiques expliquent en partie certaines différences notables entre les systèmes éducatifs sur le plan de la conception et du suivi des programmes. On observe dans les États membres de l'OHTE, à des degrés divers toutefois, une tendance à l'intégration d'une dimension européenne dans les programmes d'histoire et à l'élaboration de programmes inclusifs dans tous les sens du terme (reposant sur la multiperspectivité et mentionnant les États voisins ainsi que différents types de groupes minoritaires). Alors que tous les États membres de l'OHTE intègrent des références aux pays voisins dans leurs programmes, la France, l'Irlande, le Portugal et l'Espagne adoptent une perspective européenne plus vaste faisant également une place à l'histoire de l'intégration européenne. Dans la plupart des États membres de l'OHTE, la diversité de la

société en termes de culture, d'origine ethnique, de langue, de nationalité, de religion ou de genre se reflète dans les programmes d'histoire. Par rapport aux groupes minoritaires en général, les Roms et/ou Gens du voyage sont bien moins représentés dans les programmes d'histoire, puisqu'ils n'y figurent que dans 9 des 16 États membres. On notera en outre que seules les autorités éducatives de la France et de l'Espagne ont dit faire une place, dans une certaine mesure, à l'histoire des minorités sexuelles et de genre dans leurs programmes.

Les enseignants des États membres de l'OHTE jugent leurs programmes d'histoire relativement flexibles et gérables, et considèrent qu'ils abordent avec efficacité la diversité des sociétés. Cela dit, près d'un tiers des répondants à l'enquête TES estime que les programmes d'histoire sont surchargés. Par ailleurs, les répondants qui enseignent dans le secondaire semblent être un peu plus satisfaits de la manière dont les programmes traitent la diversité dans la société, ce qui pourrait être lié à la plus grande complexité de l'enseignement de l'histoire à ce niveau.

CHAPITRE 5

**MANUELS D'HISTOIRE
ET AUTRES RESSOURCES
PÉDAGOGIQUES**

Chapitre 5

Manuels d'histoire et autres ressources pédagogiques

Ce chapitre est consacré aux manuels et autres ressources pédagogiques, qui font partie des principaux outils de l'enseignement de l'histoire. Ces supports sont habituellement vus comme un moyen de propager les idéologies nationales et les principes et messages dont on souhaite qu'ils soient transmis aux générations suivantes (Foster, 2012). À partir du XIX^e siècle, il a été considéré que l'enseignement de l'histoire était un instrument de poids pour créer et renforcer l'identité nationale et cultiver la loyauté des citoyens envers leurs États-nations. D'éminents chercheurs comme Ernest Gellner (1997), Anthony Giddens (1991) et Anthony Smith (1991) affirment que l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire sont destinés à diffuser des idées sur la nation et l'État pour bâtir, maintenir et consolider l'identité nationale. Cette caractéristique s'est étendue jusqu'au XX^e siècle, où les États ont souvent utilisé les textes des manuels d'histoire pour glorifier leur propre nation en discréditant les autres (Pingel, 1999). Cela dit, après la seconde guerre mondiale, des institutions telles que le Conseil de l'Europe, l'Unesco et l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires (GEI) ont grandement

contribué à encourager la révision des manuels et les recherches sur leur contenu, en organisant des conférences internationales sur le sujet et en lançant de nombreuses initiatives ainsi que des projets de manuels (Foster, 2012). Le Conseil de l'Europe a engagé un travail de longue haleine pour promouvoir l'éducation à la paix et a mis en place plusieurs programmes internationaux de révision des manuels d'histoire depuis 1953 (Stobart, 1999 ; chapitre 1 du présent rapport). Le présent rapport s'appuie sur cet acquis.

Ce chapitre fournit des informations actualisées sur les manuels d'histoire et autres matériels didactiques utilisés dans les États membres de l'OHE. Il examine les modalités de sélection des manuels d'histoire et autres ressources pédagogiques, leur utilisation dans la pratique, les méthodes de contrôle et de suivi de leur qualité ainsi que la manière dont ils sont mis à disposition et autorisés. Des précisions sont données sur les lignes directrices adoptées par les États pour la préparation, l'évaluation et la sélection des manuels d'histoire. Le chapitre se conclut par une présentation des avis des enseignants sur les différents matériels et ressources employés en cours d'histoire dans les États membres de l'OHE.

SÉLECTION DES MANUELS D'HISTOIRE ET DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Les processus de sélection des manuels et autres matériels pédagogiques dans les États membres de l'OHTE présentent des similitudes sur certains points et diffèrent à d'autres égards. Il ressort de l'enquête EAS que le ministère de l'Éducation prend à lui seul les décisions relatives aux manuels et autres ressources pédagogiques à utiliser pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans quatre pays : l'Arménie, Chypre, la Grèce et la Türkiye⁴⁵. En Géorgie, au Portugal et en Serbie, il partage cette responsabilité avec l'ensemble des enseignants d'histoire au niveau des établissements. À quelques exceptions près, au Portugal, les enseignants peuvent effectuer un choix dans une liste de manuels approuvée par les services de l'État. Au Luxembourg, les commissions nationales, auxquelles chaque établissement envoie un représentant, sélectionnent un manuel d'histoire, qui sera financé par l'État. En Andorre, en France, en Irlande, en Slovaquie et en Espagne, les équipes enseignantes décident au niveau des établissements, sans la participation des autorités éducatives, quels manuels et quelles ressources pédagogiques seront utilisés en cours d'histoire. En Macédoine du Nord, les enseignants font leur propre choix.

Outre les matériels officiellement approuvés, les enseignants de Géorgie et de Serbie sont libres d'utiliser d'autres supports pédagogiques, qui ne sont pas examinés par les autorités éducatives.

Le site web du ministère de l'Éducation du Portugal⁴⁶ (República Portuguesa, s. d.) présente la liste, mise à jour et publiée chaque année, de l'ensemble des manuels agréés et non agréés. Le conseil pédagogique de chaque établissement ou groupe d'établissements choisit les manuels qui seront adoptés pour

l'enseignement de l'histoire à partir de la liste des matériels agréés. Quant aux manuels non agréés, ils ne peuvent servir qu'à l'étude de sujets dont les manuels agréés n'ont pas encore passé le processus d'évaluation et d'agrément ou en sont exemptés.

En Macédoine du Nord, les enseignants d'histoire choisissent individuellement les matériels à utiliser en fonction des thèmes et contenus étudiés. En Irlande, les décisions relatives aux matériels à utiliser sont prises, le cas échéant, au niveau des établissements. D'après les autorités éducatives, les enseignants peuvent utiliser sans restriction les matériels non approuvés par les autorités en Andorre, en Arménie, en Grèce, en Irlande, au Luxembourg, à Malte, en Macédoine du Nord et en Slovaquie. En Macédoine du Nord, les autorités recommandent des manuels que les enseignants peuvent utiliser pour les différentes langues enseignées à l'école, sans pour autant que ces derniers y soient obligés. À l'inverse, à Chypre et en Türkiye, les enseignants sont tenus d'utiliser les manuels officiels mais sont libres de se servir d'autres sources ou matériels pédagogiques dans leur enseignement. Dans le programme national géorgien, les manuels agréés sont les principaux documents de référence. Il est possible d'utiliser des matériels non agréés à la condition qu'ils reflètent les savoirs académiques et la méthodologie scientifique et ne soient pas contraires aux intérêts de l'État, ce sur quoi le ministère de l'Éducation statue. En Albanie, une commission spéciale mise en place par le ministère de l'Éducation et des Sports sélectionne trois manuels par sujet. Les enseignants en choisissent un pour leur travail avec les élèves en classe et sont libres de l'associer à d'autres supports pour atteindre les acquis d'apprentissage définis dans le programme.

45. Sauf indication contraire, toutes les informations contenues dans cette partie sont tirées des réponses à l'enquête EAS.

46. www.portugal.gov.pt/en/gc21/ministries/education.

Politiques relatives à l'utilisation des manuels et des autres ressources

D'après les informations fournies par les autorités éducatives des 16 États membres de l'OHTE, les manuels sont obligatoires pour l'enseignement de l'histoire en Albanie, à Chypre, en Géorgie, en Grèce, au Luxembourg, en Serbie, en Slovénie et en Türkiye. Ils peuvent être utilisés à Malte et au Portugal mais sans qu'il y ait obligation de le faire. Leur utilisation est encouragée en Arménie, en France, en Macédoine du Nord et en Espagne. Le système éducatif andorran n'utilise pas de manuels (**tableau 5.1**).

D'après les informations fournies par les autorités éducatives, aucun État membre de l'OHTE ne déconseille ou n'interdit l'utilisation des ressources précitées, sauf Malte qui déconseille l'utilisation de bibliographies historiographiques et d'ouvrages littéraires tels que les romans historiques et les romans graphiques. Comme le montre le **tableau 5.1**, certains États membres n'ont pas de politique relative à l'utilisation de jeux vidéo et d'applications à contenu historique pour

smartphones et tablettes. De manière générale, les autorités éducatives des États membres de l'OHTE autorisent et/ou encouragent les enseignants d'histoire à utiliser des sources documentaires primaires, des sources orales, des notes de l'enseignant, des titres de la presse écrite ou numérique, des musées et autres lieux du patrimoine, des articles dans des magazines grand public, des sources visuelles, des artefacts, des moteurs de recherche, des sites web et des bases de données. En Irlande, il n'existe pas de politique relative aux ressources éducatives en général, car le ministère de l'Éducation ne valide, ne commande, ne finance ou n'approuve généralement pas les manuels pédagogiques ni le matériel en ligne. Cela dit, les participants aux groupes de discussion ont tous dit être confrontés à la problématique de la surabondance de ressources sous forme imprimée et numérique et ont exprimé le besoin de recevoir une formation spéciale sur le choix et l'utilisation de certains supports en cours d'histoire⁴⁷.

Utilisation des manuels et des ressources pédagogiques dans la pratique de l'enseignement

Les résultats de l'enquête TES montrent que les ressources les plus souvent utilisées en cours d'histoire sont, par ordre d'importance, les manuels, les notes de l'enseignant et les sites web et bases de données à contenu historique validés par les autorités éducatives (**figure 5.1**).

Au total, 83 % des enseignants qui ont répondu à cette question ont dit se servir des manuels à chaque cours ou presque. La fréquence d'utilisation de cette ressource varie toutefois grandement d'un État membre de l'OHTE à l'autre (**figure 5.2**). Les pourcentages les plus élevés de répondants ayant indiqué qu'ils utilisaient les manuels à chaque

cours ou presque se trouvent chez les enseignants d'Albanie (92 %), de Serbie (91 %) et de Géorgie (90 %), tandis que les pourcentages les plus élevés d'enseignants ayant indiqué qu'ils n'employaient que rarement ou jamais les manuels se trouvent à Malte (38 %), au Luxembourg (29 %) et en Espagne (27 %). Les groupes de discussion ont confirmé que même lorsque les manuels ne sont pas obligatoires, ils sont très prisés par les enseignants, ce qui s'explique principalement par le fait que ces derniers ne disposent que d'un temps limité pour préparer leurs supports de cours et que les examens obligatoires en histoire reposent souvent sur le contenu des manuels et des programmes⁴⁸.

47. EFG 3, 26 janvier 2023 ; EFG 7, 8 mars 2023 ; et EFG 8, 9 mars 2023.

48. EFG 8, 9 mars 2023.

Tableau 5.1 – Politiques relatives à l'utilisation de manuels et autres ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE

Type de ressources	ALB	AND	ARM	CYP	FRA
Applications à contenu historique pour smartphones et tablettes					
Artefacts (peinture, architecture, sculpture, art contemporain, etc.)					
Films et documentaires sur des thèmes historiques					
Sources audiovisuelles (actualités filmées, archives privées, publicités, etc.)					
Sources audio (musique, son d'une machine à vapeur, etc.)					
Sources visuelles (tableaux, photographies, dessins, etc.)					
Bibliographie historiographique					
Littérature (romans historiques, romans graphiques, etc.)					
Traditions et festivals locaux et régionaux liés à des événements historiques					
Patrimoine culturel local (costumes, traditions culinaires, célébrations, etc.)					
Musées et autres lieux d'interprétation du patrimoine					
Manuels d'histoire					
Sources orales					
Sources documentaires primaires					
Presse écrite ou numérique					
Articles de magazines grand public sur des thèmes historiques					
Moteurs de recherche et sites web à contenu historique non nécessairement validés par les autorités éducatives					
Moteurs de recherche et sites web à contenu historique validés par les autorités éducatives					
Notes de l'enseignant					
Jeux vidéo					

Les notes de l'enseignant sont la deuxième ressource la plus utilisée après les manuels, 61 % des répondants ayant dit les utiliser à chaque cours ou presque (**figure 5.1**). Les pourcentages les plus élevés de répondants ayant indiqué qu'ils utilisaient cet outil à chaque cours d'histoire ou

presque se trouvent à Chypre (84 %), à Malte (78 %) et en Irlande et en Grèce (77 %), tandis que les pourcentages les plus élevés de répondants ayant affirmé qu'ils ne l'employaient que rarement ou jamais se trouvent en France (64 %), en Géorgie (48 %) et au Luxembourg (32 %) (**figure 5.3**).

! = Obligatoire 👍 = Encouragé ✓ = Autorisé 🚫 = Déconseillé / = Aucune politique

GEO	GRC	IRL	LUX	MLT	MKD	PRT	SRB	SVN	ESP	TUR
/	✓	/	✓	/	✓	✓	✓	👍	👍	👍
👍	✓	/	✓	👍	👍	✓	✓	👍	👍	👍
👍	✓	/	👍	👍	👍	✓	✓	👍	👍	👍
👍	✓	/	👍	👍	👍	✓	✓	👍	👍	👍
👍	✓	/	👍	👍	👍	✓	✓	👍	👍	👍
👍	✓	/	!	!	👍	✓	!	👍	👍	👍
👍	✓	/	👍	🚫	👍	✓	👍	!	👍	👍
👍	✓	/	👍	🚫	👍	✓	👍	👍	👍	✓
/	✓	/	✓	✓	👍	✓	👍	✓	👍	✓
/	✓	/	✓	✓	👍	✓	👍	👍	👍	✓
👍	✓	/	👍	👍	👍	✓	👍	!	👍	👍
!	!	/	!	✓	👍	✓	!	!	👍	!
/	✓	/	👍	✓	👍	✓	👍	👍	👍	✓
👍	✓	/	👍	!	👍	✓	!	👍	👍	👍
✓	✓	/	!	✓	👍	✓	✓	👍	👍	✓
✓	✓	/	👍	✓	👍	✓	✓	!	👍	✓
✓	✓	/	👍	✓	👍	✓	✓	!	👍	✓
👍	✓	/	👍	👍	👍	✓	👍	👍	/	👍
✓	✓	/	👍	!	👍	✓	👍	✓	/	✓
✓	✓	/	✓	/	/	✓	✓	/	👍	/

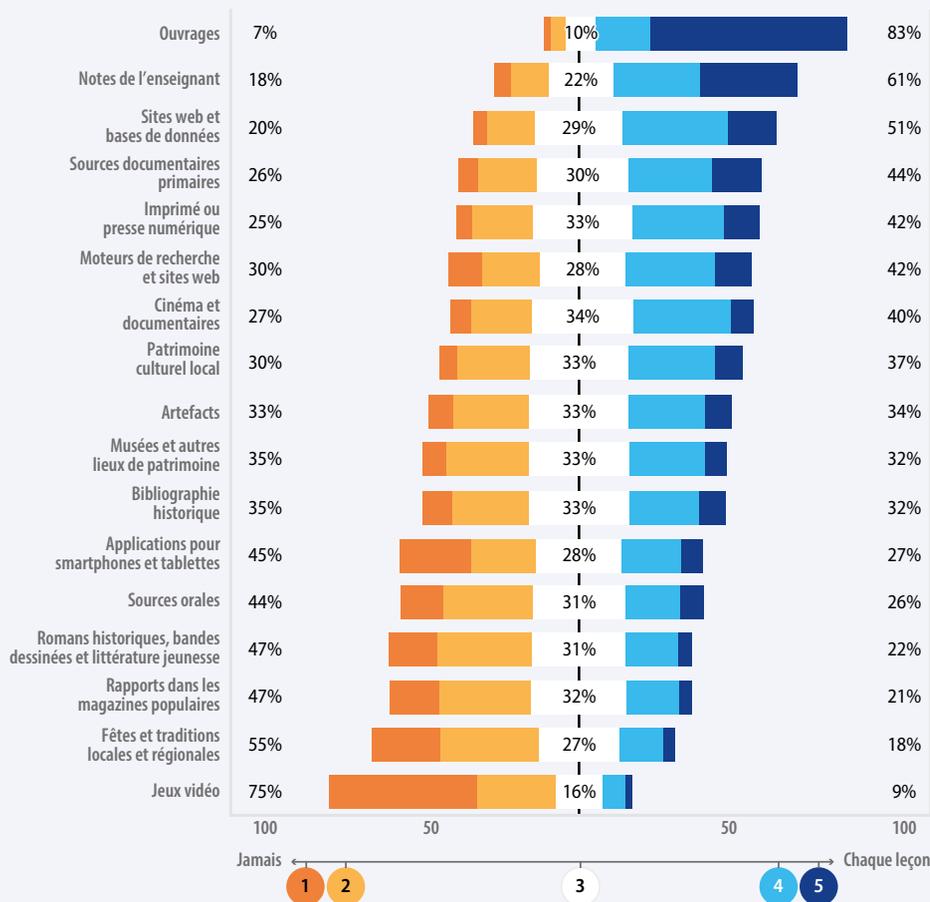
En moyenne, les ressources les moins utilisées par les enseignants des États membres de l'OHTE sont les jeux vidéo, suivis par les

traditions et festivals locaux et régionaux, et par les romans, bandes dessinées et livres pour enfants à contenu historique.

Figure 5.1 – Fréquence de l'utilisation de manuels et d'autres ressources pédagogiques, selon les répondants à l'enquête TES⁴⁹

À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?

n = 4 973



Pour ce qui est des jeux vidéo, 75 % des répondants ont indiqué qu'ils n'en utilisaient que rarement ou jamais dans leur enseignement. Les pourcentages les plus élevés de répondants ayant affirmé qu'ils n'utilisaient que rarement ou jamais ce support se trouvent en France (87 %), en Irlande (86 %) et en Grèce (83 %) (figure 5.4). Il est intéressant de noter par ailleurs que la variance est relativement faible

pour cet item, la part de répondants n'ayant que rarement ou jamais recours aux jeux vidéo pour enseigner l'histoire étant supérieure ou égale à 70 % dans 12 États membres⁵⁰. Les jeux vidéo semblent tout de même être assez couramment utilisés en Türkiye, où 20 % des répondants ont indiqué qu'ils s'en servaient à chaque cours ou presque, ainsi qu'en Arménie (18 %) et en Albanie (12 %).

49. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 1).

50. Chypre, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Macédoine du Nord, Portugal, Serbie, Slovénie, Espagne (figure 5.4).

Figure 5.2 – Fréquence d'utilisation des manuels selon les répondants à l'enquête TES, par état membre

À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?

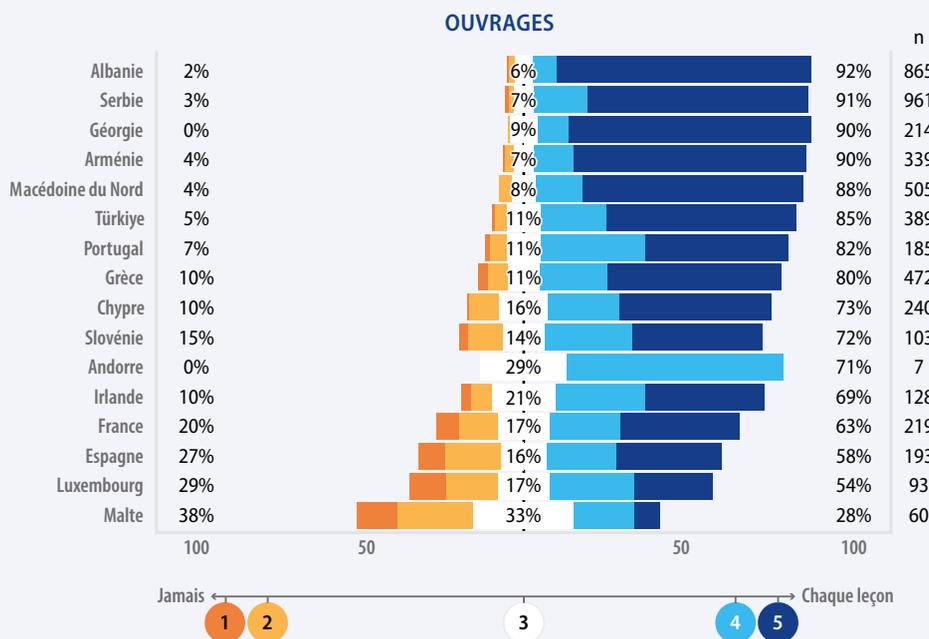


Figure 5.3 – Fréquence d'utilisation des notes de l'enseignant selon les répondants à l'enquête TES, par état membre

À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?

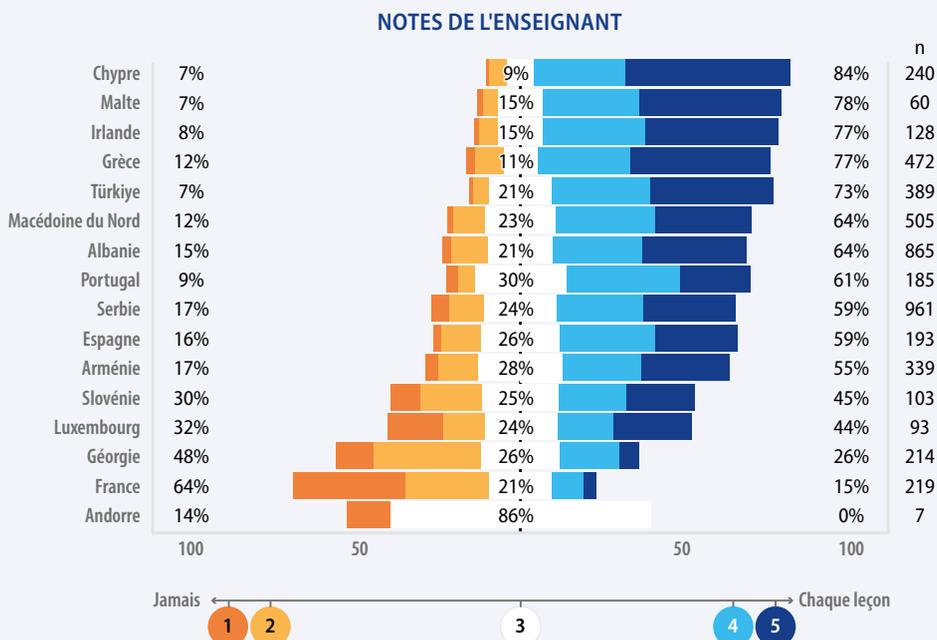
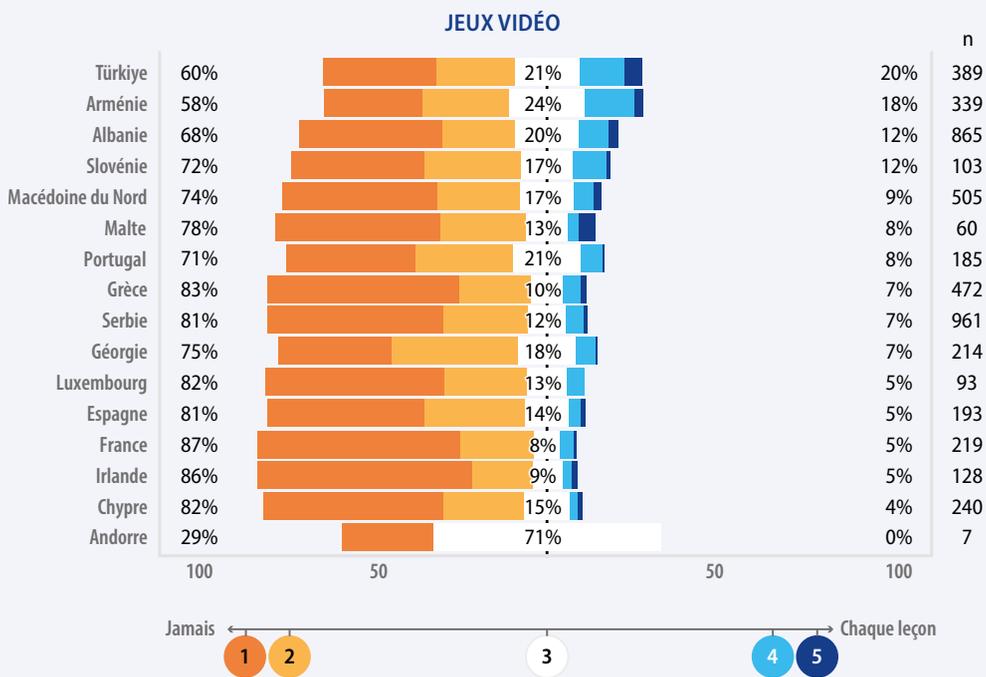


Figure 5.4 – Fréquence de l'utilisation de jeux vidéo selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?



Pour ce qui est des traditions et festivals locaux et régionaux à contenu historique, 55 % des répondants ont affirmé qu'ils n'avaient que rarement ou jamais recours à ce type de ressources. Les résultats sont toutefois très variables selon les États membres. Alors que les enseignants de Chypre (83 %), de Grèce (81 %) et de France (73 %) sont les plus nombreux à avoir indiqué qu'ils n'employaient que rarement ou jamais ces ressources, c'est en Albanie, en Espagne et en Arménie qu'elles semblent être le plus utilisées, avec respectivement 28 %, 24 % et 22 % de répondants ayant dit s'en servir à chaque cours ou presque (figure 5.5).

On observe un contraste intéressant entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire pour ce qui est de l'utilisation des ressources régionales et locales (figure 5.6), à savoir les festivals et traditions à contenu historique, le patrimoine culturel ainsi que les musées et autres lieux d'interprétation du patrimoine. En effet, les enseignants du primaire semblent toujours employer ces ressources pédagogiques plus fréquemment que leurs collègues du secondaire, ce qui appelle des recherches plus poussées sur les facteurs à l'origine de cette différence.

Figure 5.5 – Fréquence de l'utilisation des traditions et festivals locaux et régionaux à contenu historique selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?

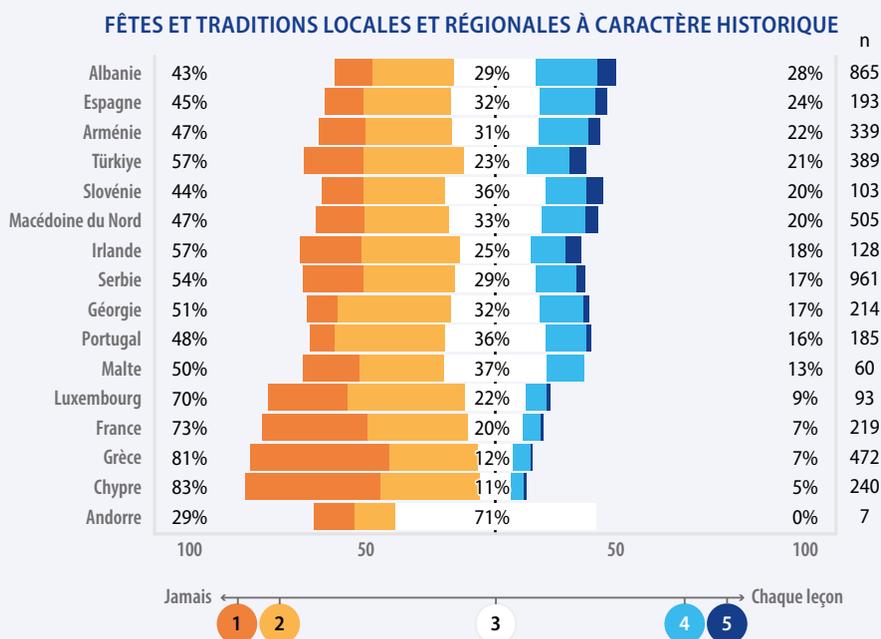
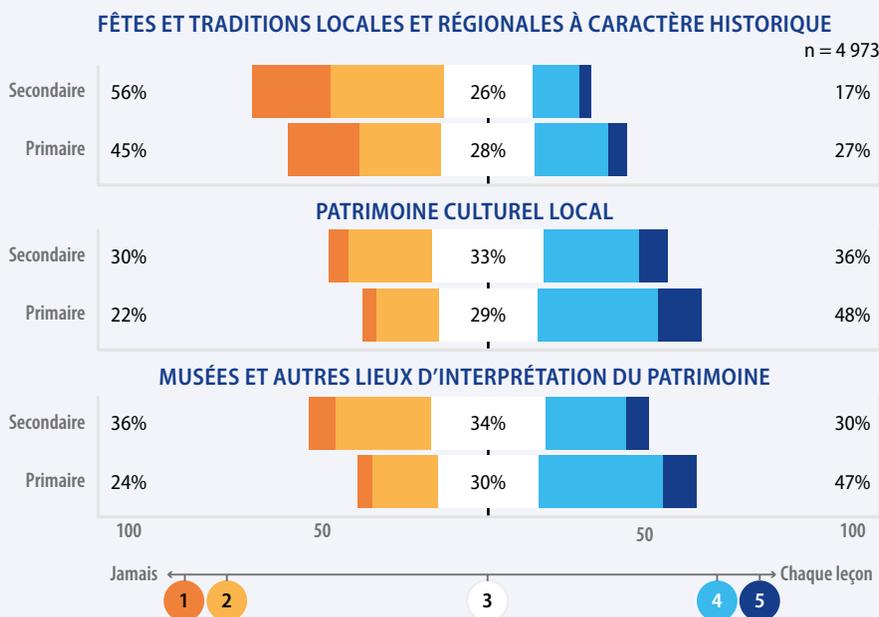


Figure 5.6 – Utilisation des ressources du patrimoine local et régional par les enseignants du primaire et du secondaire⁵¹

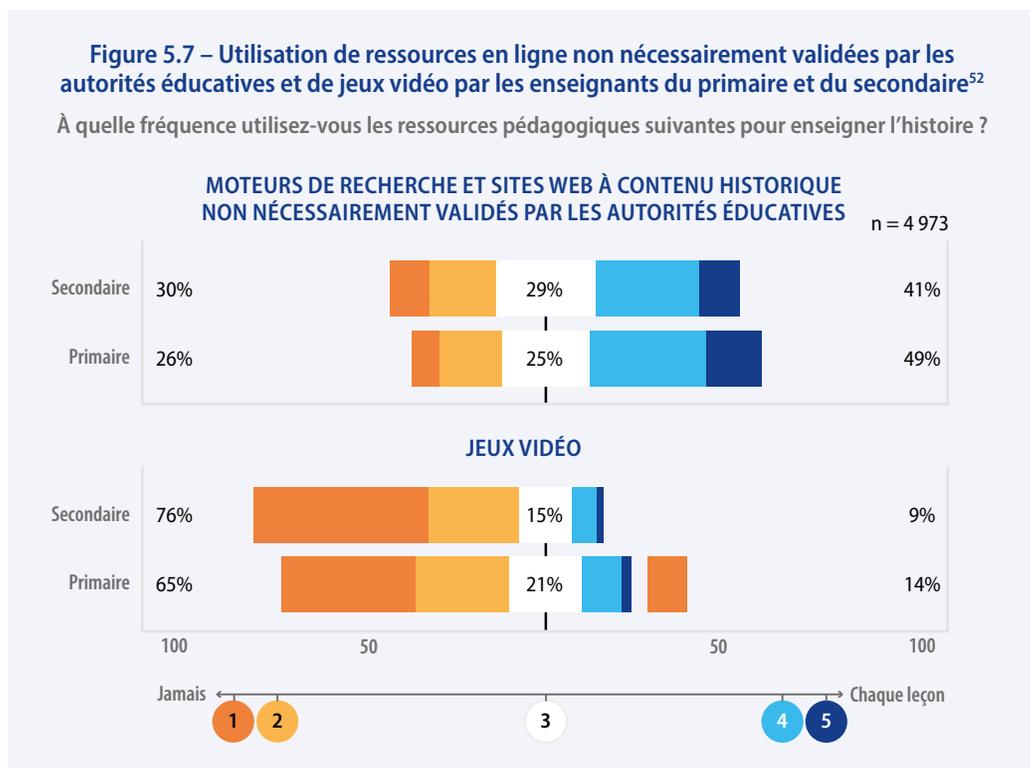
À quelle fréquence utilisez-vous les ressources pédagogiques suivantes pour enseigner l'histoire ?



51. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovénie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

Il existe également une différence notable entre les enseignants du primaire et du secondaire pour ce qui est de l'utilisation des jeux vidéo et des moteurs de recherche et sites web non nécessairement

validés par les autorités éducatives, les premiers ayant plus fréquemment recours à ces deux types de ressources (**figure 5.7**).



CONTRÔLE ET SUIVI DE LA QUALITÉ DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Tous les États membres de l'OHTE à l'exception de la France, de l'Irlande et de la Slovénie ont mis en place des procédures de contrôle de la qualité des ressources pédagogiques. Il n'y a pas de données sur ce point pour Andorre et la Grèce. Les procédures peuvent être les mêmes pour tous les niveaux d'enseignement et toutes les régions, ou varier selon la région et le type d'établissement. L'Arménie, Chypre, la Macédoine du Nord, l'Espagne et la Türkiye se sont ainsi dotées de procédures de contrôle qualité pour l'ensemble des ressources

pédagogiques utilisées en cours d'histoire, qui s'appliquent de la même manière à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les régions. En Albanie, en Géorgie, au Luxembourg, à Malte, au Portugal et en Serbie, seules les ressources pédagogiques financées par l'État sont soumises à des procédures de contrôle qualité. À Malte, les procédures diffèrent selon le type d'établissement, car d'autres mesures s'appliquent pour les écoles confessionnelles. Au Portugal, le ministère de l'Éducation met en œuvre la procédure de contrôle qualité,

52. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire d'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de Slovénie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

d'évaluation et de certification des manuels en délivrant des agréments à des entités qui procèdent aux évaluations en tenant compte des critères et des spécifications contenus dans la législation. En Macédoine du Nord, le Bureau du développement de l'éducation vérifie les équipements et les ressources utilisés par les enseignants. En Türkiye, tous les matériels pédagogiques doivent être approuvés au préalable par le Comité de l'éducation, qui les évalue selon un ensemble de critères bien précis. En Espagne, les procédures varient d'une région à l'autre mais, dans tous les cas, elles visent à garantir le respect des principes et valeurs énoncés dans la Constitution et des dispositions de la loi organique sur l'éducation. À Chypre, l'Institut pédagogique assure le contrôle qualité des ressources pédagogiques utilisées en cours d'histoire tandis qu'en Serbie, le ministère de l'Éducation s'occupe de l'agrément et du contrôle qualité des manuels.

En Albanie, la qualité des manuels est contrôlée par l'Agence de contrôle de la qualité de l'enseignement préuniversitaire (ASCAP). En Arménie, le ministère de l'Éducation établit les normes relatives aux manuels et effectue un choix parmi ceux qui lui sont proposés par les maisons d'édition. La sélection peut comporter plusieurs manuels et ce sont les établissements qui décideront le(s)quel(s) utiliser. À Malte, les ressources imprimées et manuels destinés aux établissements publics sont sélectionnés à la suite d'un appel public à manifestation d'intérêt. Les écoles confessionnelles et les établissements indépendants appliquent leur propre procédure. En Türkiye, des commissions composées de représentants du ministère de l'Éducation, d'enseignants et de chercheurs examinent les matériels chacune de leur côté puis se retrouvent lors d'une réunion d'experts où ils sont approuvés, après délibération conjointe. En Espagne, la supervision des manuels et autres matériels du programme,

ainsi que le processus d'inspection, relèvent de la responsabilité des autorités éducatives de chaque communauté autonome. De manière générale, le ministère de l'Éducation irlandais n'approuve, ne commande, ne finance ni ne valide de manuels pédagogiques ou de matériels en ligne. Cela dit, il apporte des conseils et un soutien par l'intermédiaire du Conseil national des programmes et de l'évaluation (NCCA) et de son service d'appui aux enseignants (OIDE). Il publie également des lignes directrices à l'intention des enseignants et met à disposition des supports pour guider et faciliter leur travail avec les élèves.

En Géorgie, la division chargée de la délivrance des agréments, en coopération avec l'Agence de développement des infrastructures éducatives et scientifiques (LEPL) du ministère de l'Éducation et des Sciences, s'occupe du contrôle qualité des manuels. Le ministère de l'Éducation et des Sciences pilote quant à lui le processus d'autorisation des manuels. En Serbie, l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement suit l'utilisation des manuels en classe et rend des évaluations d'expert. L'Institut pédagogique de la province autonome de Voïvodine exerce une fonction de conseil et d'expertise concernant les manuels et les matériels pédagogiques publiés dans les langues minoritaires nationales et utilisés pour l'enseignement dans les langues minoritaires (croate, hongrois, roumain, ruthène et slovaque) sur le territoire de la province. En Grèce, le ministère de l'Éducation sollicite l'avis de l'Institut des politiques éducatives pour toute décision relative aux manuels et aux ressources pédagogiques.

On trouvera dans le **tableau 5.2** ci-dessous les principaux éléments des procédures de contrôle et de suivi de la qualité des manuels et des ressources pédagogiques, telles qu'elles ont été indiquées par les autorités éducatives des États membres de l'OHTE.

Tableau 5.2 – Éléments pris en compte dans le contrôle de la qualité des manuels d'histoire, selon les autorités éducatives

Type de ressources	ALB	AND	ARM	CYP	FRA	GEO
Matériels et activités servant à l'acquisition des notions et des capacités de réflexion historique	✓	/	✓	✓	✗	✓
Facilité d'utilisation par les enseignants et les élèves dans la pratique	✓	/	✓	✓	✗	✓
Formulation neutre	✓	/	✗	✗	✗	✓
Présentation correcte de l'histoire nationale	✓	/	✓	✗	✗	✓
Présentation de perspectives multiples	✓	/	✓	✓	✗	✓
Représentation égale des femmes	✓	/	✓	✓	✗	✗
Intégration des points de vue des enfants	✓	/	✗	✗	✗	✗
Intégration de sources représentant différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et socioculturels	✓	/	✓	✗	✗	✓
Intégration de sources représentant les Roms et/ou les Gens du voyage	✓	/	✓	✗	✗	✗
Intégration de sources représentant les minorités sexuelles ou de genre	✓	/	✗	✗	✗	✗
Exactitude des informations historiques fournies	✓	/	✓	✓	✗	✗
Qualifications des auteurs du manuel	✓	/	✗	✓	✗	✓
Autres*	✗	/	✗	✗	✗	✓

* **En Géorgie**, l'intégration de sources représentant les minorités sexuelles/de genre et l'intégration des points de vue des enfants dans les manuels d'histoire revêtent moins d'importance.

La Turquie a défini des critères supplémentaires de suivi de la qualité de ses manuels d'histoire : en particulier, le contenu des manuels ne doit pas comporter de généralisations négatives, de préjugés ou de propos humiliants à l'égard d'une religion, d'une secte, d'une culture ou d'une structure ethnique, ni d'expressions glorifiant des individus ou des groupes.

D'après les informations communiquées par les autorités éducatives, la facilité d'utilisation des manuels d'histoire par les enseignants et les élèves est évaluée dans tous les États membres qui disposent de procédures générales de suivi de la qualité (11 États sur 16).

Les autres critères inclus dans les mécanismes de suivi de la qualité de la plupart des États membres sont la présence de matériels et d'activités servant à l'acquisition des notions et des capacités de réflexion historique, ainsi

que la présentation de perspectives multiples (10/16 pour chacun). La présentation correcte de l'histoire nationale aux yeux des autorités éducatives, la formulation neutre et l'exactitude des informations historiques fournies sont évaluées dans 9 des 16 États membres.

L'élément le moins souvent pris en compte par les États membres dans le suivi de la qualité des manuels d'histoire est la représentation des minorités sexuelles et de genre, que seuls l'Albanie et le Portugal ont dit inclure dans leur évaluation⁵³.

53. Les femmes font l'objet d'une catégorie distincte intégrée aux procédures de suivi de la qualité dans sept États membres.

✓ = Inclus ✗ = Non inclus / = Données non partagées

GRC	IRL	LUX	MLT	MKD	PRT	SRB	SVN	ESP	TUR	TOT
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	10
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	11
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	9
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	9
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	10
/	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	7
/	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	5
/	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	6
/	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	4
/	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	2
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	9
/	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	8
/	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	2

Ce constat est intéressant car aucun exemple d'intégration des minorités sexuelles ou de genre dans les programmes d'histoire n'a été donné par ces pays dans le cadre de l'enquête EAS. À l'inverse, en Espagne, où ce groupe figure dans les programmes d'histoire (voir chapitre 4) et où il existe de manière générale des mécanismes de suivi de la qualité, ce critère n'est pas soumis à évaluation. D'autres éléments comme l'intégration des points de vue

des enfants (5/16) et l'intégration de sources représentant différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et socioculturels (6/16) sont rarement inclus dans les mécanismes de suivi. La représentation des Roms et/ou des Gens du voyage est encore moins souvent prise en compte (4/16). Enfin, 7 États membres sur 16 incluent la représentation égale des femmes dans les procédures de suivi de la qualité des manuels d'histoire.

FOURNITURE DES MANUELS ET DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Quatorze États membres de l'OHTE mettent gratuitement à disposition des ressources utilisables en cours d'histoire. L'Espagne et Andorre ne collectent pas de données à ce sujet. Cette situation est due à l'absence de manuels en Andorre, tandis qu'en Espagne elle pourrait

s'expliquer par le fait que le gouvernement n'a aucune compétence légale dans la sélection des ressources éducatives. En Arménie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, en Macédoine du Nord et en Türkiye, les manuels d'histoire sont financés par l'État. Cela dit, à Malte, les élèves des

écoles confessionnelles et des établissements indépendants paient eux-mêmes leurs manuels. En Slovénie, l'État et les collectivités locales prennent en charge le coût des manuels alors qu'en France, cela relève de la discrétion de chaque collectivité. L'État et les familles partagent les coûts en Albanie, en Géorgie, en Grèce, en Irlande et au Portugal, tandis qu'en Serbie ce sont les parents et/ou les élèves qui achètent les manuels.

La gratuité des manuels n'est quelquefois assurée que jusqu'à un certain niveau. En Albanie, par exemple, les manuels sont gratuits durant toute la scolarité obligatoire et ce sont les parents et/ou les élèves qui les paient dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Irlande et Slovénie, ils sont gratuits dans les écoles élémentaires. Dans le cas de l'Irlande, cela s'étend également aux écoles spécialisées⁵⁴.

Certains États membres ont mis en place des programmes de subvention des manuels. Le ministère de l'Éducation irlandais verse ainsi une aide à l'achat de manuels à tous les établissements secondaires agréés dans le cadre du programme de gratuité de l'éducation. En Serbie, le projet

« Manuels gratuits » financé par le ministère de l'Éducation prend en charge le coût des manuels pour les familles de trois enfants ou plus, et les familles bénéficiaires d'aides sociales. En d'autres termes, ces familles qui reçoivent des aides sociales bénéficient de manuels gratuits pour leurs enfants. Toutefois, depuis l'année scolaire 2023-2024, certaines municipalités offrent des manuels gratuits à tous les élèves des écoles élémentaires et secondaires. En Espagne, l'État et les autorités régionales octroient des bourses de livres aux élèves du cycle obligatoire. De plus, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MEFP) a lancé l'initiative « Espacio Procomún Educativo », un réseau de ressources éducatives ouvertes⁵⁵. Cet espace permet de rechercher, visualiser et télécharger des matériels d'apprentissage dans des formats standards, accompagnés de licences d'utilisation ouvertes, dans le cadre de l'enseignement préuniversitaire. Il intègre également un réseau social en tant que lieu de rencontre pour la communauté éducative, favorisant ainsi l'interaction entre les utilisateurs, la création de communautés, le partage, la valorisation et la diffusion de diverses ressources éducatives.

AVIS DES ENSEIGNANTS SUR LES MANUELS D'HISTOIRE

Près de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire (48 %) estiment que les manuels d'histoire proposent les supports et activités nécessaires à l'acquisition des notions et des capacités de réflexion historique dont les élèves ont besoin pour étudier le passé. Cela dit, 30 % des enseignants considèrent que les manuels d'histoire font peser des contraintes majeures sur la manière dont ils enseignent l'histoire. Les résultats de l'enquête TES montrent que près de la moitié des enseignants (48 %) convient que les manuels d'histoire emploient une formulation neutre tandis qu'un quart (26 %) n'est pas d'accord avec cette affirmation (**figure 5.8**). Par ailleurs,

près de 41 % sont en accord et 30 % sont en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les manuels d'histoire présentent un récit centré sur la nation. Le pourcentage d'enseignants qui considèrent que les manuels d'histoire présentent des perspectives multiples (37 %) est légèrement plus élevé que celui des enseignants sceptiques sur ce point (30 %). En revanche, près de la moitié des répondants (48 %) juge que l'histoire du genre n'est pas présentée de manière adéquate dans les manuels d'histoire tandis que 62 % sont du même avis en ce qui concerne l'histoire de l'enfance. Plus d'un tiers (37 %) estiment que les différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et

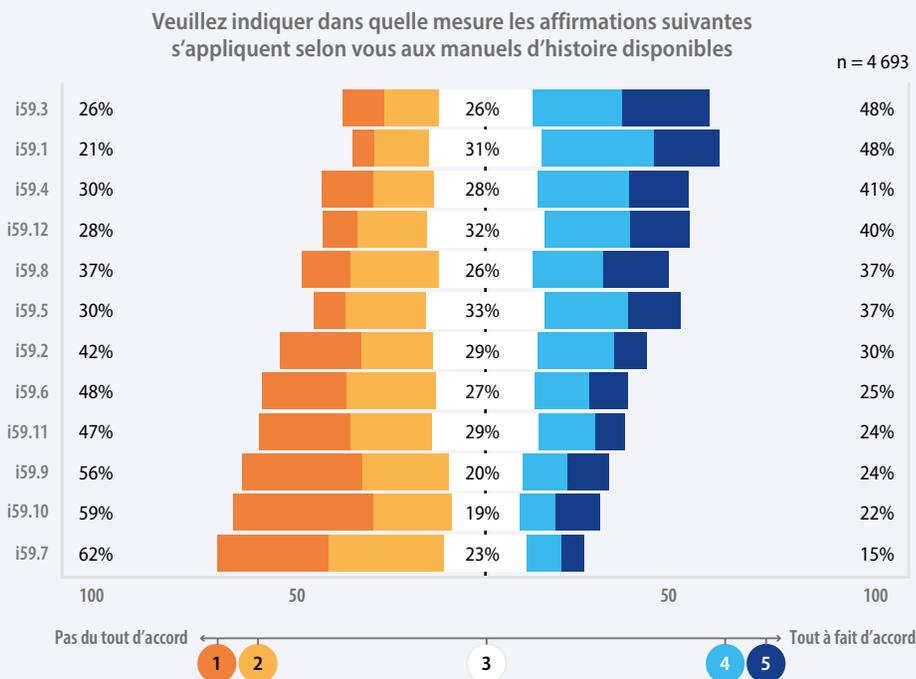
54. En Irlande, la gratuité des manuels dans les écoles élémentaires et spécialisées a été introduite en septembre 2023.

55. <https://procomun.intef.es/> (page consultée le 13 septembre 2023).

socioculturels ne sont pas présentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire mais la même part pense qu'ils y sont bien représentés. Les répondants sont plus de la moitié (56 %) à considérer que les Roms et les Gens du voyage ne sont pas bien représentés dans les manuels d'histoire, ce chiffre passant à 59 % pour les

minorités sexuelles/de genre. Enfin, près de la moitié des répondants (47 %) considèrent que les informations historiques fournies dans les manuels d'histoire sont à jour, et 40 % sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les méthodes utilisées dans les manuels d'histoire sont adaptées aux besoins des élèves.

Figure 5.8 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur les manuels d'histoire dans leur pays⁵⁶



Affirmations :	
i59.1 : Les manuels d'histoire fournissent les matériels et activités nécessaires à l'acquisition des notions et des capacités de réflexion historique requises pour étudier le passé.	i59.7 : L'histoire de l'enfance occupe une place satisfaisante dans les manuels d'histoire.
i59.2 : Les manuels d'histoire m'imposent des contraintes dans la manière dont j'enseigne l'histoire.	i59.8 : Les différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et socioculturels sont présentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire.
i59.3 : Les manuels d'histoire utilisent une formulation neutre.	i59.9 : Les Roms et Gens du voyage sont présentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire.
i59.4 : Les manuels d'histoire présentent un récit centré sur la nation.	i59.10 : Les différentes minorités sexuelles/de genre sont présentées de manière adéquate dans les manuels d'histoire.
i59.5 : Les manuels d'histoire présentent des perspectives multiples.	i59.11 : Les informations historiques contenues dans les manuels d'histoire sont obsolètes.
i59.6 : L'histoire du genre occupe une place satisfaisante dans les manuels d'histoire.	i59.12 : Les méthodes utilisées dans les manuels d'histoire sont adaptées aux besoins des élèves.

56. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 2).

Quelques différences intéressantes sont également à noter entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire (**figure 5.9**). Les premiers paraissent plus sceptiques quant à la capacité des manuels à favoriser l'acquisition des notions et des compétences de réflexion

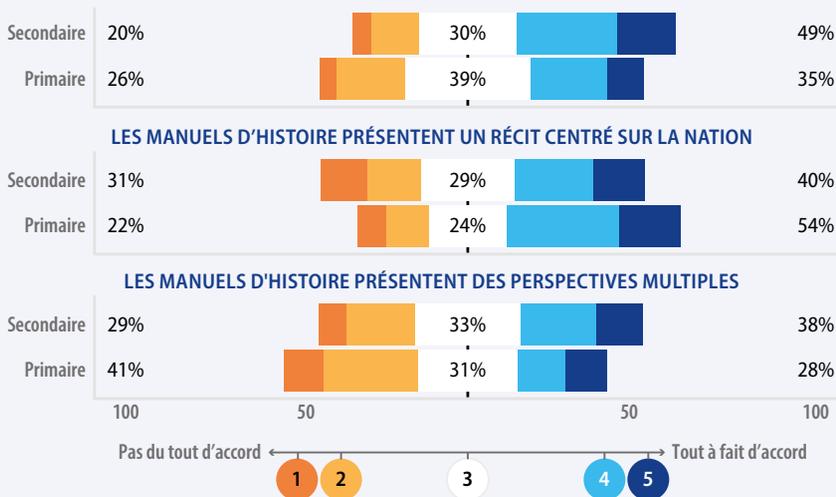
critique (26 % contre 20 %) et à présenter des perspectives multiples (41 % contre 29 %). Ils sont plus nombreux que leurs collègues du secondaire à estimer que les manuels présentent un récit centré sur la nation (54 % contre 40 %).

Figure 5.9 – Opinion des enseignants du primaire et du secondaire sur les manuels et la réflexion historique, la multiperspectivité et les récits centrés sur la nation⁵⁷

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES MANUELS D'HISTOIRE FOURNISSENT LE MATÉRIEL ET LES ACTIVITÉS NÉCESSAIRES AU DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE ET DES COMPÉTENCES LIÉES À LA MANIÈRE DONT NOUS APPRENNONS À CONNAÎTRE LE PASSÉ

n = 4 693



S'agissant de la représentation de la diversité dans les manuels (**figure 5.10**), les enseignants du primaire semblent à nouveau plus critiques que ceux du secondaire sur la question de la représentation adéquate des différents groupes ethniques, religieux et socioculturels (48 % contre 36 %), des Roms et des Gens du voyage (62 % contre 56 %) et des minorités sexuelles/de genre (69 % contre 59 %). Ces résultats appellent des études plus poussées sur les différences qu'il pourrait y avoir dans le contenu des manuels mis à disposition à ces deux niveaux d'enseignement.

L'analyse détaillée par État membre montre que les participants qui sont le plus d'accord avec l'affirmation selon laquelle les manuels fournissent les matériels et activités nécessaires à l'acquisition des notions et des capacités de réflexion historique enseignent en Slovaquie (78 %), en Albanie (67 %), en Géorgie (64 %) et en Serbie (63 %). Les pourcentages les plus élevés de répondants en désaccord avec cette affirmation se trouvent à Chypre et en Grèce (51 %) ainsi qu'à Malte (36 %) et en Espagne et Türkiye (31 %) (**figure 5.11**).

57. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovaquie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

Figure 5.10 – Opinion des enseignants du primaire et du secondaire sur la représentation de la diversité dans les manuels d'histoire⁵⁸

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

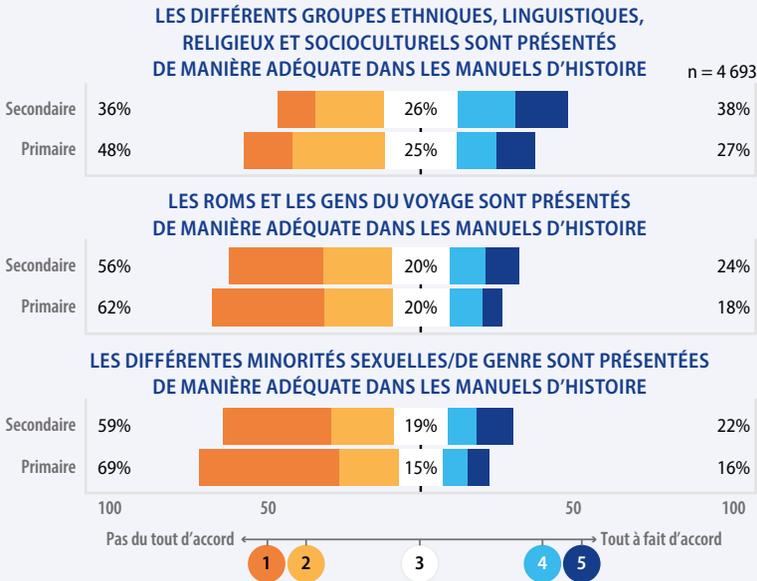
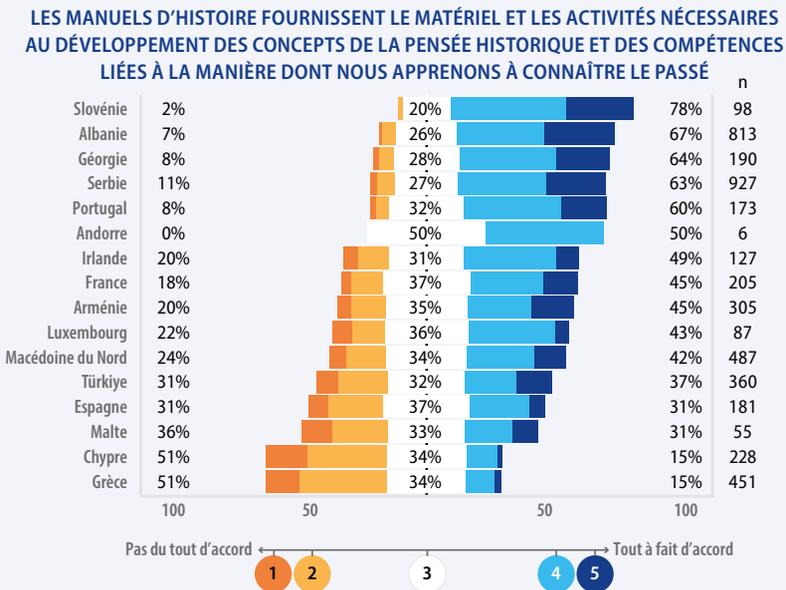


Figure 5.11 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la question de savoir si les manuels fournissent les matériels nécessaires au développement des capacités de réflexion historique, par État membre

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles



58. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovaquie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

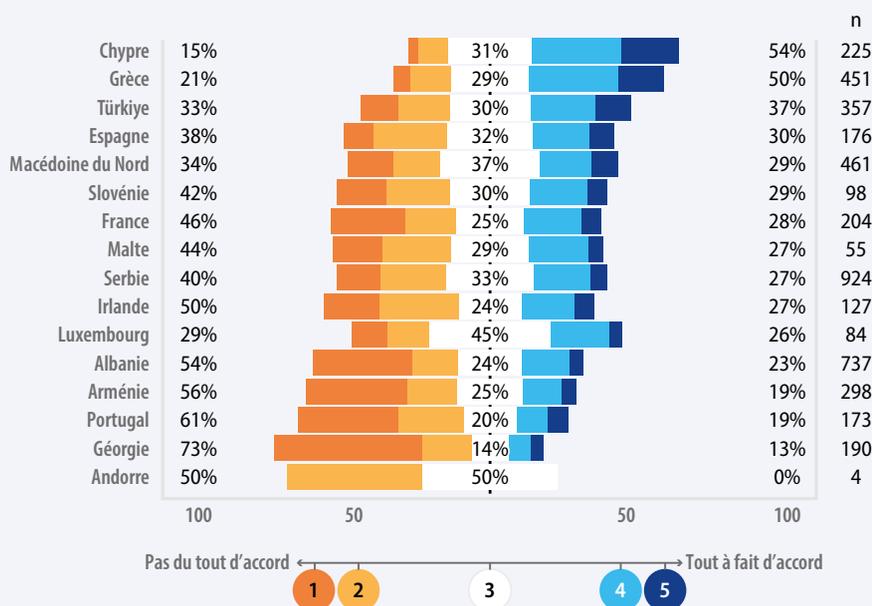
La moitié des enseignants interrogés à Chypre (54 %) et en Grèce (50 %), mais également plus d'un tiers des enseignants interrogés en Türkiye (37 %), ont indiqué que les manuels d'histoire faisaient peser des contraintes majeures sur la manière dont ils enseignent l'histoire (**figure 5.12**). À l'inverse, l'immense majorité des

répondants de Géorgie (73 %) ou fortement en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les manuels d'histoire les brident dans leur enseignement de l'histoire ; viennent ensuite les enseignants exerçant au Portugal (61 %), en Arménie (56 %) et en Albanie (54 %).

Figure 5.12 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la question de savoir si les manuels leur imposent des contraintes dans leur enseignement de l'histoire, par État membre

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES MANUELS D'HISTOIRE IMPOSENT DES CONTRAINTES SUR LA MANIÈRE DONT J'ENSEIGNE L'HISTOIRE



Comme le montre la **figure 5.13**, 73 % des répondants en Slovaquie, 70 % en Albanie et 61 % en Serbie considèrent que les manuels d'histoire utilisent une formulation neutre. Les enseignants les plus en désaccord avec cette affirmation sont ceux de Macédoine du Nord (40 %), de Grèce et du Luxembourg (34 %), d'Espagne et de Türkiye (33 %), d'Arménie (32 %) et de France (31 %).

Deux tiers des répondants en Türkiye (67 %) et plus de la moitié des enseignants en Albanie (56 %) et en Grèce (55 %) considèrent que les manuels d'histoire présentent un récit centré sur la nation (**figure 5.14**). Les participants qui rejettent le plus cette affirmation sont ceux qui enseignent en Andorre (75 %), en Géorgie (65 %) et au Portugal (51 %).

Figure 5.13 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la question de savoir si les manuels d'histoire utilisent une formulation neutre, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

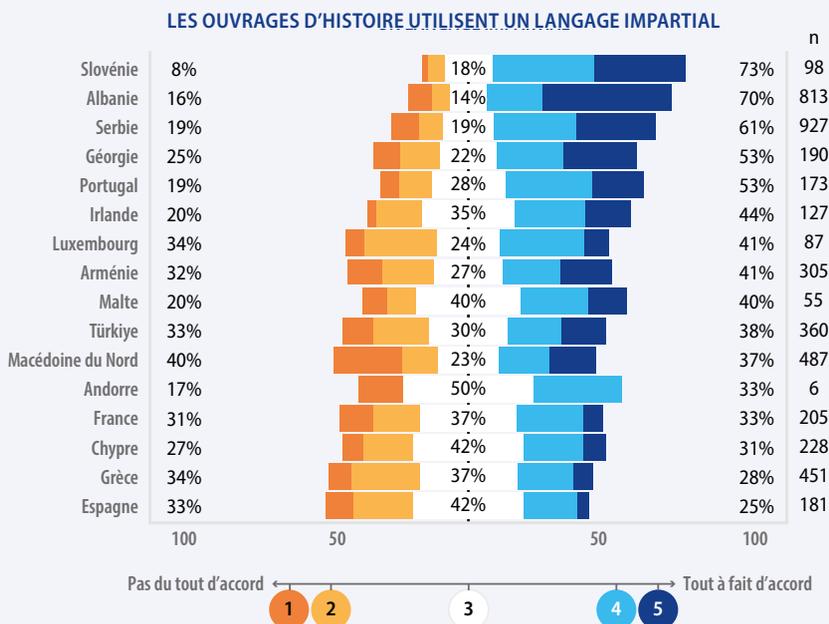
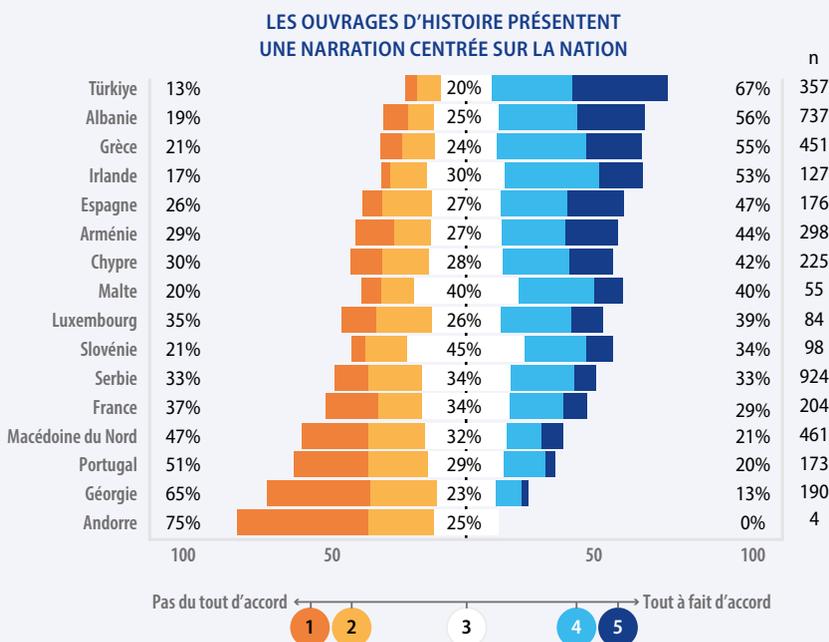


Figure 5.14 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la question de savoir si les manuels présentent un récit centré sur la nation, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles



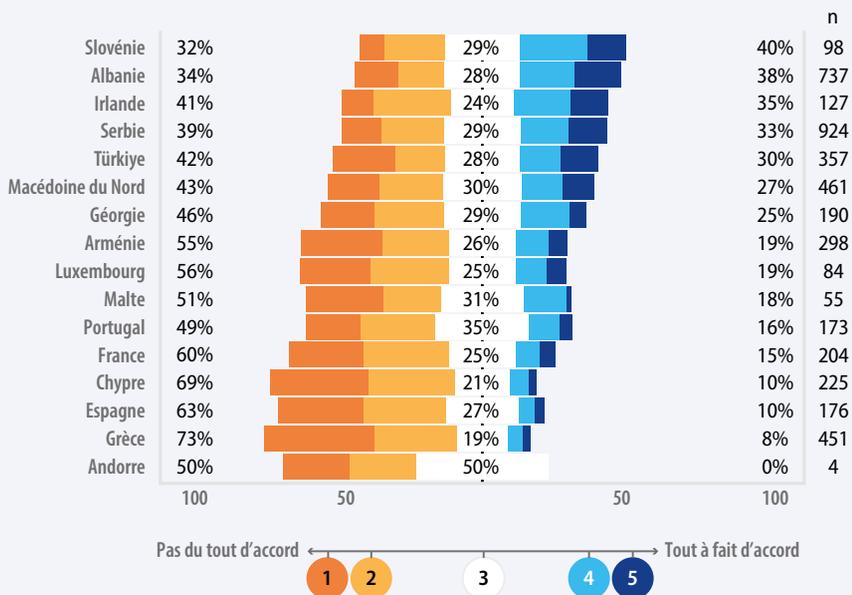
Alors que plus d'un tiers des enseignants de Slovénie (40 %), d'Albanie (38 %), d'Irlande (35 %) et de Serbie (33 %) considèrent que l'histoire du genre occupe une place adéquate dans les manuels d'histoire, la majorité des enseignants

interrogés en Grèce (73 %), à Chypre (69 %), en Espagne (63 %), en France (60 %), au Luxembourg (56 %), en Arménie (55 %) et à Malte (51 %) estiment qu'elle n'est pas suffisamment prise en compte (**figure 5.15**).

Figure 5.15 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la place de l'histoire du genre dans les manuels d'histoire, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

L'HISTOIRE DU GENRE A SA PLACE DANS LES OUVRAGES D'HISTOIRE



La grande majorité des enseignants des États membres de l'OHTE s'accordent à dire que l'histoire de l'enfance n'est pas représentée de manière adéquate dans les manuels d'histoire. L'Albanie (47%) et la Slovénie (42%) sont les pays où les enseignants considèrent le moins que l'histoire de l'enfance n'est pas suffisamment prise en compte, même si cette proportion reste très importante. Dans tous les autres pays, la majorité des enseignants considèrent que l'histoire de l'enfance n'occupe pas une place satisfaisante dans les manuels (**figure 5.16**). Parmi les autres résultats importants de l'enquête

TES figure également le fait que la majorité des enseignants de six États membres jugent que les différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et socioculturels ne sont pas représentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire (**figure 5.17**). Près de deux tiers des répondants ou plus sont de cet avis en Grèce (76 %), à Chypre (68 %), en Andorre (67 %) et en Espagne (65 %). À l'inverse, il n'y a que trois États membres dans lesquels plus de la moitié des enseignants considèrent que les groupes minoritaires sont représentés de manière adéquate (Albanie 59 %, Géorgie 54 % et Macédoine du Nord 52 %).

Figure 5.16 – Opinions des répondants à l'enquête TES sur la représentation adéquate de l'histoire de l'enfance dans les manuels d'histoire, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

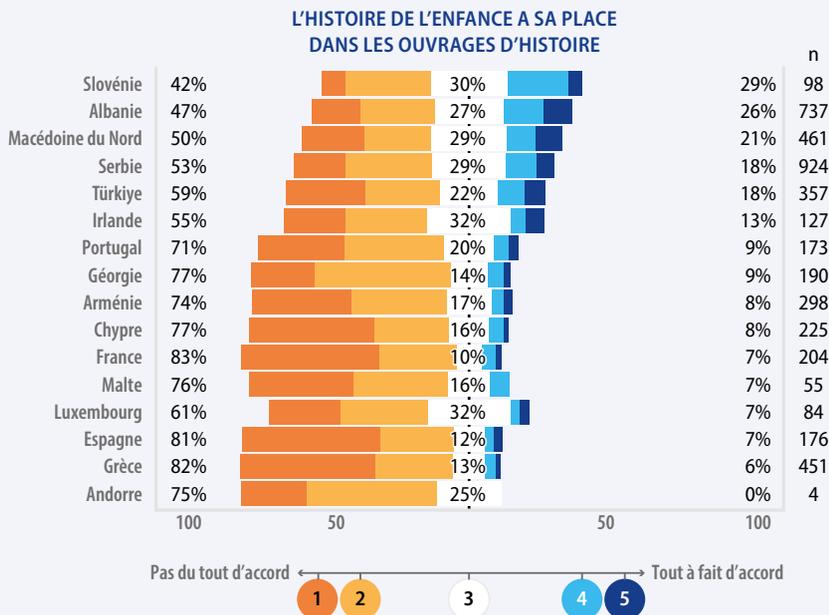
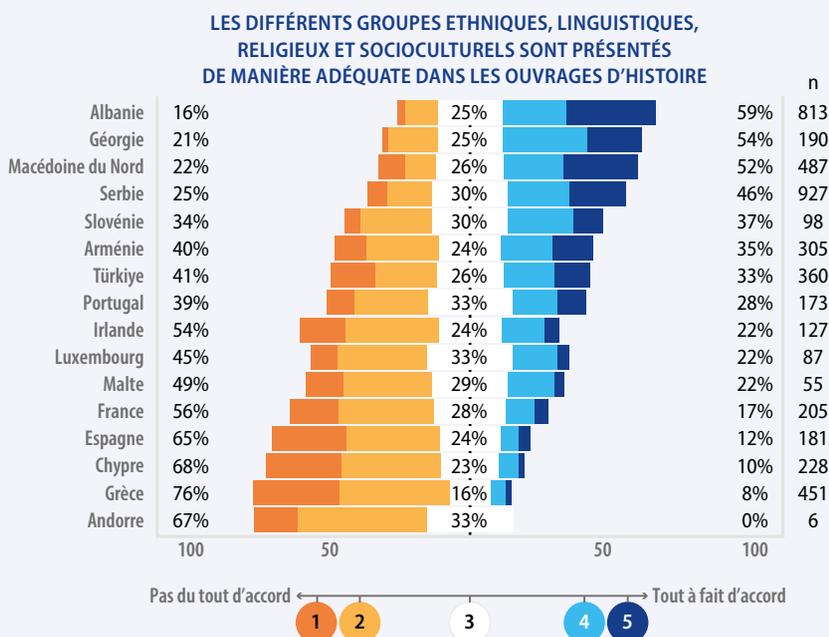


Figure 5.17 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la représentation adéquate des différents groupes ethniques, linguistiques, religieux et socioculturels dans les manuels d'histoire, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles



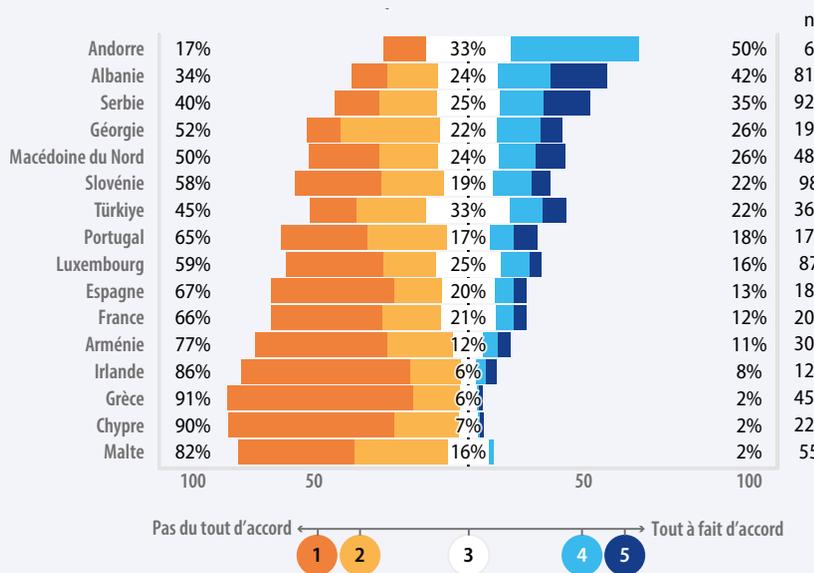
S'agissant des Roms et des Gens du voyage, ce sentiment de manque de représentation est encore plus marqué. La majorité des enseignants d'histoire de 12 États membres considèrent en effet que les Roms et les Gens du voyage ne sont pas représentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire (**figure 5.18**). La quasi-totalité des répondants de Grèce (91 %) et de Chypre (90 %) et plus des trois quarts des répondants d'Irlande (86 %) et de Malte (82 %) sont en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les Roms et les Gens du voyage sont représentés de manière adéquate dans les manuels d'histoire. Aucun État membre ne compte une majorité

solide d'enseignants d'histoire exprimant leur accord avec cette affirmation. Cela dit, en Andorre, 50 % des répondants se sont dits satisfaits de la manière dont les Roms et les Gens du voyage sont représentés dans les manuels d'histoire. Après les enseignants d'Andorre, les enseignants d'Albanie (42 %) et de Serbie (35 %) sont les plus en accord avec cette affirmation, étant plus d'un tiers à se dire satisfaits de la représentation des Roms et des Gens du voyage dans les manuels d'histoire. En Serbie, ce chiffre reste toutefois inférieur au pourcentage d'insatisfaction qui a été enregistré concernant l'inclusion des Roms et des Gens du voyage (40 %).

Figure 5.18 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la représentation adéquate des Roms et des Gens du voyage dans les manuels d'histoire, par État membre

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES ROMS ET LES GENS DU VOYAGE SONT PRÉSENTÉS DE MANIÈRE ADÉQUATE DANS LES OUVRAGES D'HISTOIRE



On peut observer un résultat très similaire en ce qui concerne la représentation des différentes minorités sexuelles/de genre dans les manuels d'histoire, jugée non satisfaisante par la majorité

des répondants de 13 pays (**figure 5.19**). Les répondants de Chypre et de Grèce sont quasi unanimes pour affirmer que ces groupes minoritaires ne sont pas représentés de manière

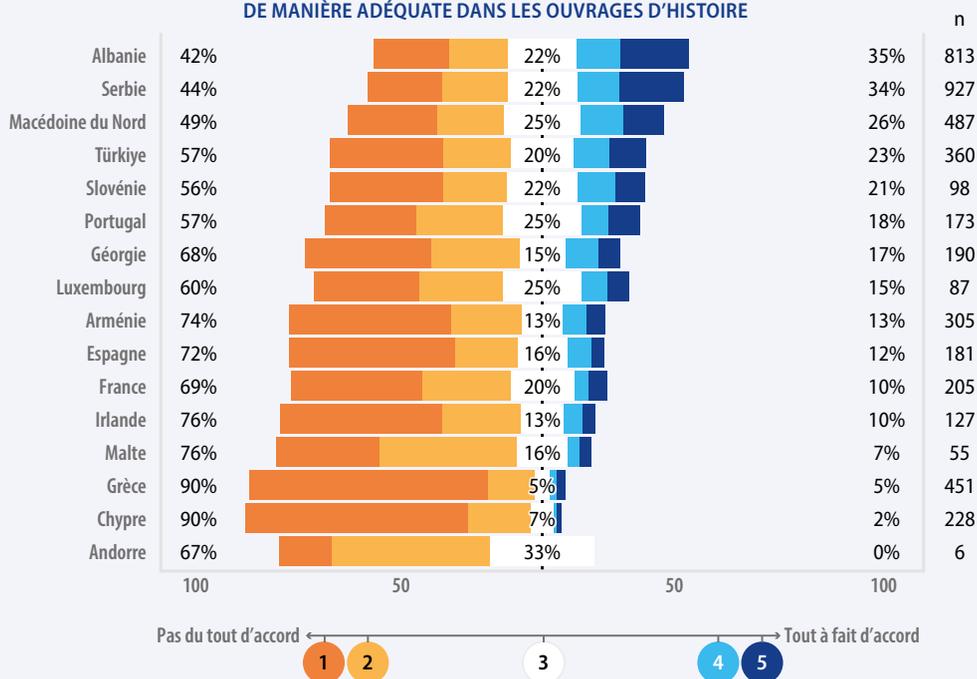
adéquate dans les manuels d'histoire (90 % dans les deux cas). Les enseignants de Malte et d'Irlande sont plus de trois quarts à partager cette impression (76 % dans les deux cas). Aucun pays ne présente une majorité d'enseignants considérant que les minorités sexuelles et de genre sont suffisamment représentées dans les manuels d'histoire. Dans tous les États

membres, le pourcentage d'avis négatifs sur la représentation de ces groupes minoritaires est supérieur au pourcentage d'avis positifs. Les pourcentages les plus élevés d'enseignants se disant satisfaits de la représentation de ces minorités dans les manuels d'histoire se trouvent en Albanie (35 %), en Serbie (34 %) et en Macédoine du Nord (26 %).

Figure 5.19 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur la représentation adéquate des minorités sexuelles/de genre dans les manuels d'histoire, par État membre

Veuillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES DIFFÉRENTES MINORITÉS SEXUELLES/DE GENRE SONT PRÉSENTÉES DE MANIÈRE ADÉQUATE DANS LES OUVRAGES D'HISTOIRE



De manière générale, la plupart des répondants à l'enquête TES considèrent que les informations historiques présentées dans leurs manuels sont à jour. Les enseignants exprimant leur désaccord avec l'affirmation selon laquelle les informations historiques sont obsolètes sont même majoritaires dans neuf États membres (**figure 5.20**). Les pourcentages les plus élevés d'enseignants jugeant que les manuels utilisés dans leur pays

sont à jour se trouvent à Malte (64 %), en Géorgie (62 %) et au Luxembourg (58 %). La Macédoine du Nord (33 %), Chypre (31 %) et la Grèce (29 %) sont les trois pays dans lesquels les enseignants sont les plus nombreux à juger leurs manuels obsolètes, même si l'on y observe un pourcentage égal, voire supérieur d'enseignants considérant que les manuels sont à jour (Chypre 31 %, Macédoine du Nord 38 % et Grèce 34 %).

Figure 5.20 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur le degré d'actualité des informations présentées dans les manuels d'histoire, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES INFORMATIONS HISTORIQUES FOURNIES DANS LES OUVRAGES D'HISTOIRE SONT OBSOLETES

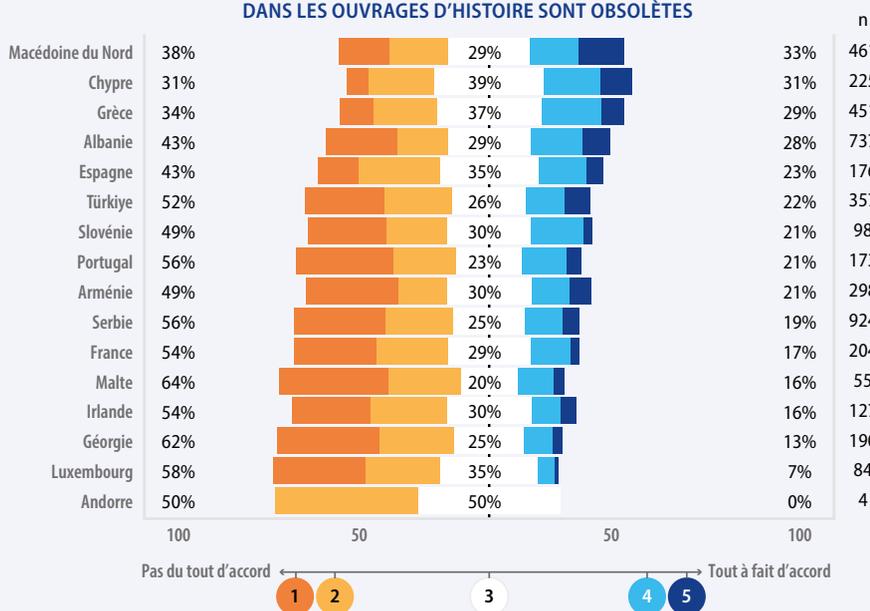
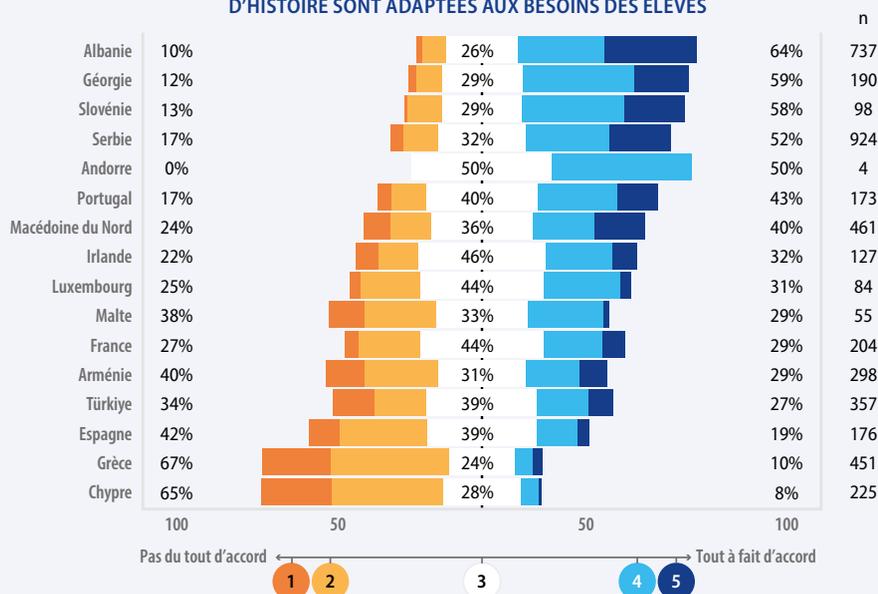


Figure 5.21 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur l'adéquation des méthodes proposées dans les manuels d'histoire avec les besoins des élèves, par État membre

Veillez indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent selon vous aux manuels d'histoire disponibles

LES MÉTHODES UTILISÉES DANS LES OUVRAGES D'HISTOIRE SONT ADAPTÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES



Une majorité de répondants sont d'avis que les méthodes utilisées dans les manuels d'histoire sont adéquates en Albanie (64 %), en Géorgie (59 %), en Slovénie (58 %) et en Serbie (52 %).

Seuls les répondants de Chypre (65 %) et de Grèce (67 %) considèrent que les méthodes proposées par les manuels d'histoire sont en grande partie inadaptées aux besoins des élèves (**figure 5.21**).

CONCLUSIONS

Les résultats des enquêtes EAS et TES montrent d'importantes différences dans la manière dont les États membres abordent et emploient les manuels et autres ressources pédagogiques. Dans certains pays au système scolaire centralisé comme à Chypre, en Grèce ou en Türkiye, le programme officiel détaillé et la politique nationale relative aux manuels placent sous le contrôle de l'État les matériels et les ressources pédagogiques utilisés en cours d'histoire. Cela dit, la plupart des États membres partagent la responsabilité de la production des manuels et autres matériels pédagogiques avec les collectivités locales, les maisons d'édition, les enseignants et diverses institutions.

Il ressort de l'enquête TES qu'en moyenne, les manuels restent le type de ressource le plus utilisé pour l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE, suivis des notes de l'enseignant et des sites web et bases de données à contenu historique validés par les autorités éducatives.

Cela dit, les enseignants ont des opinions diverses sur l'utilité des manuels et autres

ressources pédagogiques et sur la question de savoir si les manuels mettent en avant des perspectives multiples, s'ils développent l'esprit critique des élèves, s'ils promeuvent des approches centrées sur la nation ou encore s'ils utilisent une formulation neutre. Bien que, globalement, les répondants soient nombreux à convenir que les informations contenues dans les manuels sont à jour et que les méthodes sont adaptées aux besoins des élèves, les enseignants de plusieurs États membres de l'OHTE se déclarent vivement préoccupés par l'absence de représentation adéquate de la diversité des sociétés dans les manuels d'histoire. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre, ainsi qu'en ce qui concerne les Roms et les Gens du voyage. La sous-représentation des Roms et des Gens du voyage dans l'enseignement de l'histoire se manifeste également dans le fait que seuls 4 des 16 États membres examinent dans leurs procédures officielles de suivi de la qualité la question de l'inclusion de sources représentant les Roms et les Gens du voyage dans les manuels d'histoire.

The background features a large, stylized graphic composed of several overlapping, curved shapes in a deep blue color against a white background. The shapes are reminiscent of a stylized 'C' or a series of nested, curved lines that create a sense of movement and depth. The text is centered within a dark blue circular area in the lower half of the image.

CHAPITRE 6

**L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE
DANS LA
PRATIQUE**

Chapitre 6

L'enseignement de l'histoire dans la pratique

S'il est vrai que les aspects formels de l'enseignement de l'histoire comme sa place dans le système éducatif, le programme d'histoire ou les manuels et autres ressources pédagogiques recommandés ou imposés dans les différents pays sont essentiels à un enseignement de l'histoire de qualité, la dynamique de la classe n'en est pas moins importante. Au-delà du programme officiel, et en fonction de l'espace que ce dernier laisse à l'innovation et à la mise en œuvre de pédagogies différentes en cours d'histoire, les approches pédagogiques exercent souvent une influence sur la manière dont l'histoire est enseignée et peut contribuer à stimuler la réflexion historique et la conscience historique pour préparer les élèves à devenir des citoyens actifs attachés à la démocratie. Ces aspects sont plus difficiles à appréhender par des méthodes exclusivement quantitatives. C'est pourquoi ce chapitre associe des méthodologies quantitatives et qualitatives en utilisant les données obtenues dans les groupes de discussion. On y trouvera donc des observations et données issues à la fois des enquêtes menées auprès des autorités et des enseignants mais aussi des groupes de discussion avec les enseignants praticiens, afin de mieux comprendre comment l'histoire est enseignée dans les 16 États membres de l'OHTE.

Ce chapitre est divisé en plusieurs parties. Les deux premières parties présentent les

résultats de l'analyse des contenus de l'enseignement de l'histoire en examinant l'importance que les enseignants accordent à différents domaines (histoire économique et sociale, histoire du genre, etc.), la fréquence à laquelle ces questions sont abordées en cours, les différentes échelles géographiques (histoire locale, nationale, européenne, etc.), les périodes couvertes (histoire médiévale, histoire contemporaine, etc.) et les liens avec d'autres disciplines du programme. La troisième partie s'intéresse tout d'abord à la diversité des méthodes d'enseignement et présente les différences constatées d'un pays à l'autre ou en fonction de certains facteurs comme l'expérience des enseignants. Elle analyse également les méthodes proposées par les autorités et leurs outils de collecte d'informations sur les pratiques pédagogiques appliquées en cours d'histoire. La quatrième partie se penche sur les facteurs que les enseignants jugent les plus influents dans leur pratique. Enfin, la dernière partie examine les préoccupations des enseignants et les obstacles qui s'opposent selon eux à un enseignement de qualité en histoire. Il convient toutefois de garder à l'esprit les limites de l'analyse des données, liées au fait que ces données proviennent en grande partie des déclarations faites par les enseignants sur leur propre pratique d'enseignement, tant dans le cadre de l'enquête TES qu'au sein des groupes de discussion.

CONTENU DES COURS D'HISTOIRE

Les domaines de l'histoire qui revêtent le plus d'intérêt pour les enseignants d'histoire sont l'histoire économique et sociale et l'histoire politique et militaire. Trois répondants sur quatre les jugent importants ou très importants (74 % et 73 % respectivement). Plus de la moitié des enseignants des États membres de l'OHTE classent également l'histoire des migrations, l'histoire de l'art, l'histoire des minorités et des cultures et l'histoire de l'environnement parmi les domaines importants ou très importants. Le domaine qui présente le moins d'intérêt pour les enseignants est l'histoire du genre, 37 % seulement des répondants lui accordant une importance élevée (**tableau 6.1**)⁵⁹.

La moitié des répondants à l'enquête ont affirmé que l'histoire des minorités et des cultures était très importante. Cela dit, les enseignants qui ont participé aux groupes de discussion ont fait observer que les cours sur ces sujets adoptaient

généralement une perspective européenne et n'incluaient que rarement les histoires non européennes, sauf dans l'étude du colonialisme⁶⁰. Les discussions en groupe ont également mis en évidence le rôle que pouvait jouer l'enseignement de l'histoire dans la lutte contre les stéréotypes et les préjugés en aidant à comprendre les liens et croisements historiques entre les différentes communautés qui partagent le même espace. Pour tirer pleinement parti de ce potentiel, les participants aux groupes de discussion ont souligné qu'il était indispensable d'introduire dans les cours d'histoire d'autres sources d'information présentant le point de vue des groupes marginalisés, souvent absents ou sous-représentés dans les matériels pédagogiques classiques. La nécessité de tenir compte du point de vue des membres des groupes minoritaires est également soulignée dans les recommandations du Conseil de l'Europe en la matière (Conseil de l'Europe, 2018b).

Tableau 6.1 – Importance des différents domaines d'enseignement de l'histoire, selon les répondants à l'enquête TES⁶¹

Domaine	Moyenne (σ)	Pas du tout ou peu important (%)	Moyennement important (%)	Important ou très important (%)	n
Histoire économique et sociale	4,07 (0,96)	6,68	19,63	73,69	4 279
Histoire politique et militaire	4,06 (1)	7,9	19,56	72,54	4 279
Histoire des migrations	3,68 (1,01)	12,36	30,27	57,37	4 279
Histoire de l'art	3,63 (1,11)	16,57	28,23	55,2	4 279
Histoire des minorités et des cultures	3,55 (1,07)	16,92	30,38	52,7	4 279
Histoire de l'environnement	3,55 (1,14)	18,93	28,44	52,63	4 279
Histoire du genre	3,06 (1,23)	33,28	30,12	36,6	4 279

Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question : « Quelle importance accordez-vous aux domaines suivants dans l'enseignement de l'histoire ? Attribuez-leur une note entre 1 (pas important du tout) et 5 (très important). »

59. Sauf indication contraire, les données contenues dans ce chapitre sont issues de l'enquête TES.

60. EFG 3, 26 janvier 2023 ; EFG 4, 1^{er} février 2023 ; et EFG 5, 2 février 2023.

61. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 3). Il convient de noter que, dans le cadre de l'enquête TES, aucune définition des termes n'a été fournie.

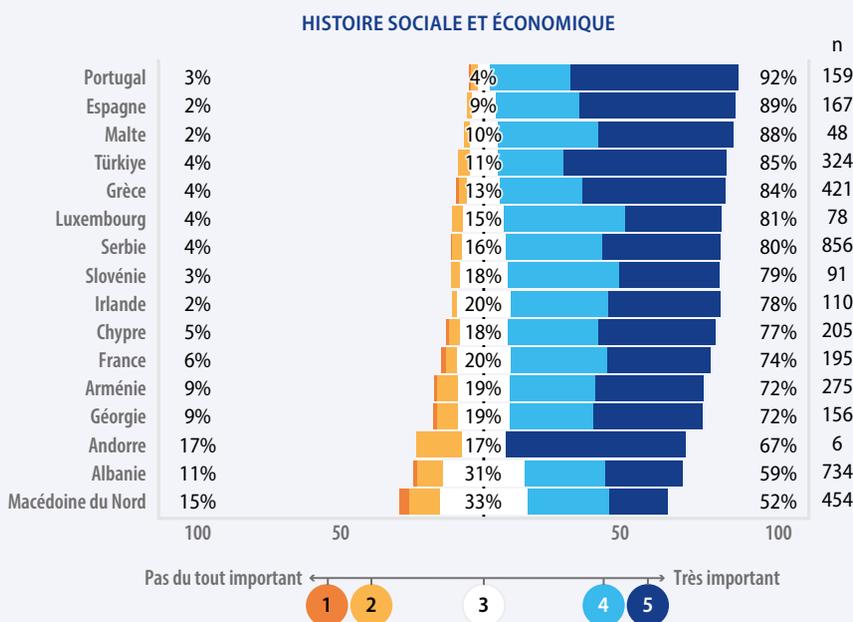
Les enseignants interrogés dans les groupes de discussion ont fait remarquer que cette tâche est ardue car elle nécessite de trouver et d'utiliser des sources qui expliquent le point de vue de « l'autre » lorsque l'on mentionne les groupes minoritaires en classe. À défaut, la perspective sera toujours celle de la majorité. Les sources disponibles pour l'étude de la colonisation de l'Amérique latine, par exemple, proviennent pour la plupart des colons espagnols et non des peuples indigènes⁶². Étudier le passé colonial en le présentant comme une période délicate de l'histoire de nombreux pays européens peut contribuer à réconcilier le passé avec le présent et l'avenir. Une autre difficulté à laquelle les enseignants se heurtent systématiquement est

liée aux stéréotypes et aux préjugés véhiculés par les élèves, qu'eux-mêmes pourraient entretenir. C'est pourquoi ils demandent à être formés aux outils et moyens nécessaires pour déconstruire à la fois leurs propres préjugés et stéréotypes et ceux des élèves dans leurs cours.

Il existe des différences notables entre pays quant aux domaines de l'enseignement de l'histoire jugés les plus importants par les enseignants. L'histoire économique et sociale, par exemple, obtient les scores les plus élevés chez les enseignants du Portugal (92 %), d'Espagne (89 %) et de Malte (88 %). Ces pourcentages tombent à 59 % en Albanie et à 52 % en Macédoine du Nord (**figure 6.1**).

Figure 6.1 – Importance de l'histoire économique et sociale selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quelle importance accordez-vous aux domaines suivants de l'enseignement de l'histoire ?



62. EFG 3, 26 janvier 2023.

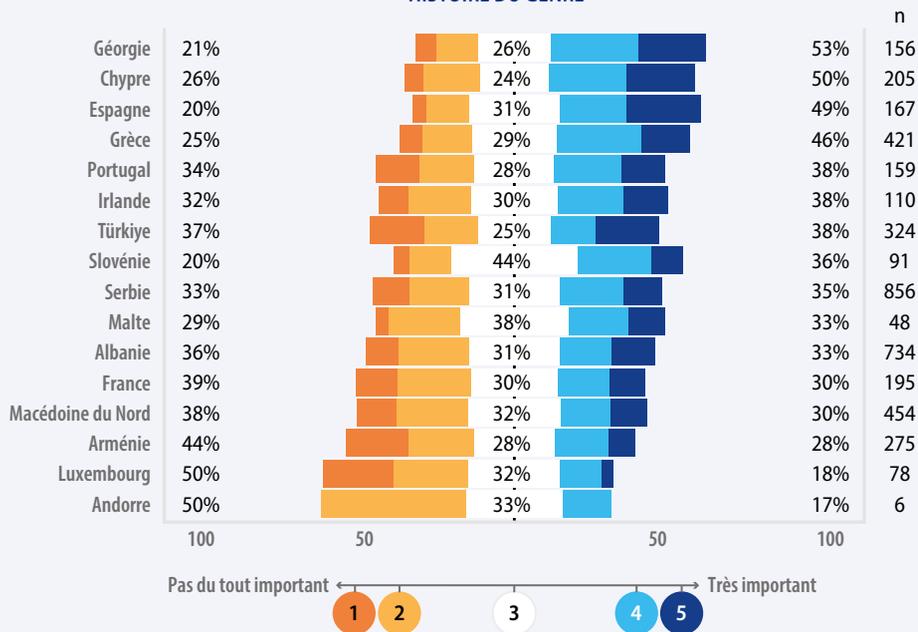
Le domaine ayant obtenu la note globale la plus faible est l'histoire du genre. Les enseignants qui accordent le moins d'importance à ce domaine de l'histoire se trouvent en Andorre (17 %), au Luxembourg (18 %) et en Arménie (28 %). Au contraire, les enseignants de Géorgie (53 %), de Chypre (50 %), d'Espagne (49 %) et de Grèce (46 %) jugent l'histoire du genre importante

ou très importante (**figure 6.2**). On observe également des différences en fonction du sexe des répondants. Les enseignants hommes jugent ce domaine beaucoup moins important (2,83 sur 5) que les enseignants femmes (3,19 sur 5) et les personnes s'identifiant comme non binaires (3,33 sur 5).

Figure 6.2 – Importance de l'histoire du genre selon les répondants à l'enquête TES par État membre

Quelle importance accordez-vous aux domaines suivants de l'enseignement de l'histoire ?

HISTOIRE DU GENRE



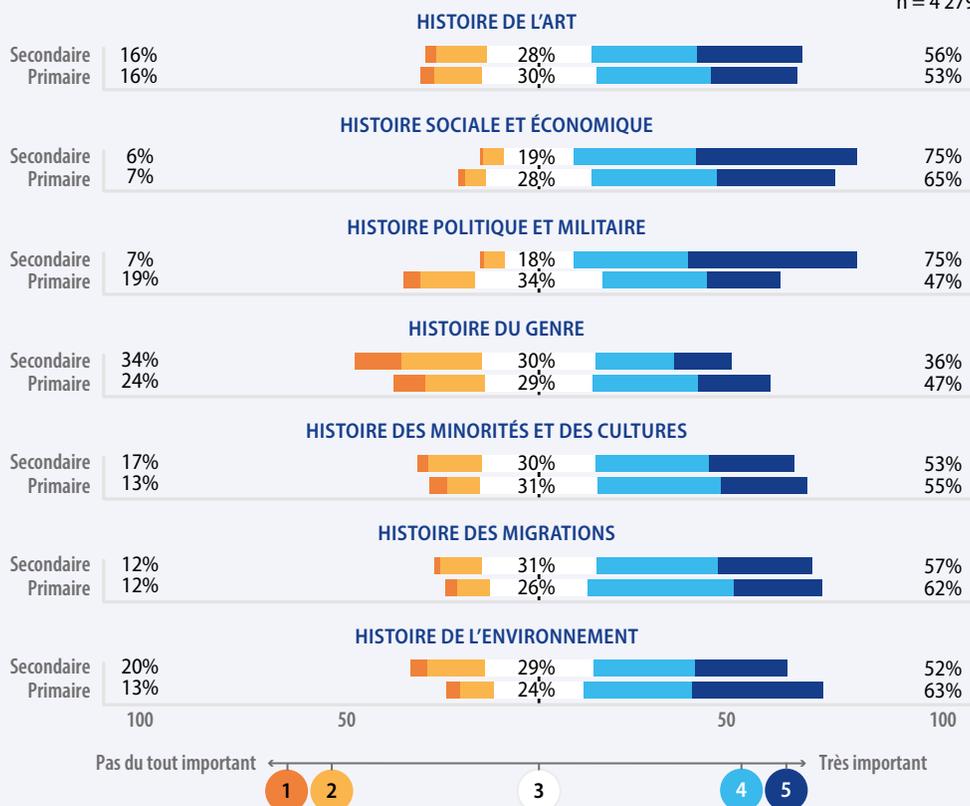
Il existe des différences notables entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire quant à l'importance accordée aux divers domaines de l'histoire (**figure 6.3**). Alors que les pourcentages sont relativement similaires pour l'histoire de l'art et l'histoire des minorités et des cultures, les deux domaines de l'histoire jugés les plus importants par les répondants en général, à savoir l'histoire sociale et économique et l'histoire politique et militaire, sont jugés beaucoup moins

importants par les enseignants du primaire. Ce résultat est d'autant plus intéressant que ces derniers accordent également une importance accrue à l'histoire du genre, à l'histoire de l'environnement et à l'histoire des migrations. Il surprend aussi quelque peu car c'est dans le secondaire que l'enseignement de l'histoire devrait en principe présenter un degré de complexité plus élevé. Des recherches plus poussées devront donc être menées sur ce point.

Figure 6.3 – Importance des différents domaines de l’histoire pour les enseignants du primaire et du secondaire⁶³

Quelle importance accordez-vous aux domaines suivants de l’enseignement de l’histoire ?

n = 4 279



La fréquence de l’étude des différents domaines précités dans les cours d’histoire a également été examinée. Comme le montre le **tableau 6.2**, les domaines de l’histoire les plus fréquemment étudiés en histoire sont l’histoire politique et militaire (que 73 % des répondants enseignent souvent) et l’histoire économique et sociale (que 61 % des répondants enseignent souvent). Dans 15 des 16 États membres de l’OHE, plus de 50 % des

enseignants enseignent fréquemment l’histoire politique et militaire (**figure 6.4**). Au contraire, plus de la moitié des enseignants n’abordent que rarement ou jamais l’histoire du genre et l’histoire de l’environnement en cours et quatre enseignants sur dix n’abordent que rarement ou jamais l’histoire des migrations et l’histoire des minorités et des cultures (**tableau 6.2**).

63. Il convient de noter qu’il n’y a eu aucune réponse de la part des professeurs d’histoire du primaire de l’Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovénie. La part des professeurs d’histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

Tableau 6.2 – Fréquence de l'étude des différents domaines de l'histoire selon les répondants à l'enquête TES⁶⁴

Domaine	Moyenne (sd)	Rarement ou jamais (%)	Parfois (%)	Presque toujours ou souvent (%)	n
Histoire politique et militaire	4,04 (1,11)	11,04	15,63	73,3	4 247
Histoire économique et sociale	3,73 (1,10)	14,36	24,32	61,31	4 247
Histoire de l'art	3,11 (1,17)	32,28	30,91	36,8	4 247
Histoire des minorités et des cultures	2,99 (1,18)	37,34	29,83	32,82	4 247
Histoire des migrations	2,89 (1,12)	38,52	33,43	28,04	4 247
Histoire de l'environnement	2,61 (1,20)	50,97	33,43	28,04	4 247
Histoire du genre	2,51 (1,18)	53,8	26,11	20,1	4 247

Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question : « Quelle importance accordez-vous aux domaines suivants dans l'enseignement de l'histoire ? Attribuez-leur une note entre 1 (pas important du tout) et 5 (très important). »

Ces résultats concordent avec les observations tirées de précédentes études sur la présence de l'histoire des minorités et des cultures et de l'histoire du genre dans les manuels, les programmes et la formation des enseignants (Chiponda et Wassermann, 2011 ; Schugurensky et Wolhuter, 2020 ; Steven et Martell, 2019). L'histoire économique et sociale est beaucoup étudiée en cours d'histoire (plus de 60 % des enseignants indiquent qu'ils enseignent souvent ce domaine de l'histoire). Cela étant, la faible présence de l'histoire des minorités et des cultures, de l'histoire des migrations et de l'histoire de l'environnement (seuls 30 % environ des enseignants disent les enseigner souvent) et celle encore moindre de l'histoire du genre (20 %) montrent que ces domaines de l'histoire sont principalement enseignés sous l'angle socio-structurel. Cette approche, courante au milieu du XX^e siècle, repose sur l'analyse des structures sociales, des groupes sociaux, de la démographie, etc., ignorant en grande partie les évolutions récentes de l'histoire sociale depuis les années 1970 qui ont fait entrer dans son champ d'étude la microhistoire, la dimension de

genre et l'histoire des groupes minoritaires. En cela, les thèmes mis en exergue par le Conseil de l'Europe (2018b), comme les femmes et les minorités, l'histoire des gens ordinaires et les questions sensibles et controversées, n'ont pas encore conforté leur position en tant qu'axes d'étude dans les cours d'histoire.

De ce point de vue aussi, on note des différences considérables entre les pays. Les enseignants de Serbie (92 %) et d'Arménie (89 %) ont indiqué que l'histoire politique et militaire était le domaine de l'histoire qu'ils enseignaient le plus souvent en cours (**figure 6.4**). Ces chiffres sont bien plus faibles chez les enseignants de Géorgie (57 %) et d'Albanie (49 %).

De manière générale, le domaine le moins enseigné en cours d'histoire est l'histoire du genre. Plus de 50 % des enseignants de 10 des 16 États membres de l'OHTE n'abordent que rarement ou jamais cette thématique dans leurs cours d'histoire. La **figure 6.5** montre qu'elle n'est que rarement voire jamais enseignée en Andorre (0 %), à Malte (6 %), à Chypre (6 %) et en Grèce (7 %).

64. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 4).

Figure 6.4 – Fréquence de l'étude de l'histoire politique et militaire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence enseignez-vous les domaines suivants de l'histoire ?

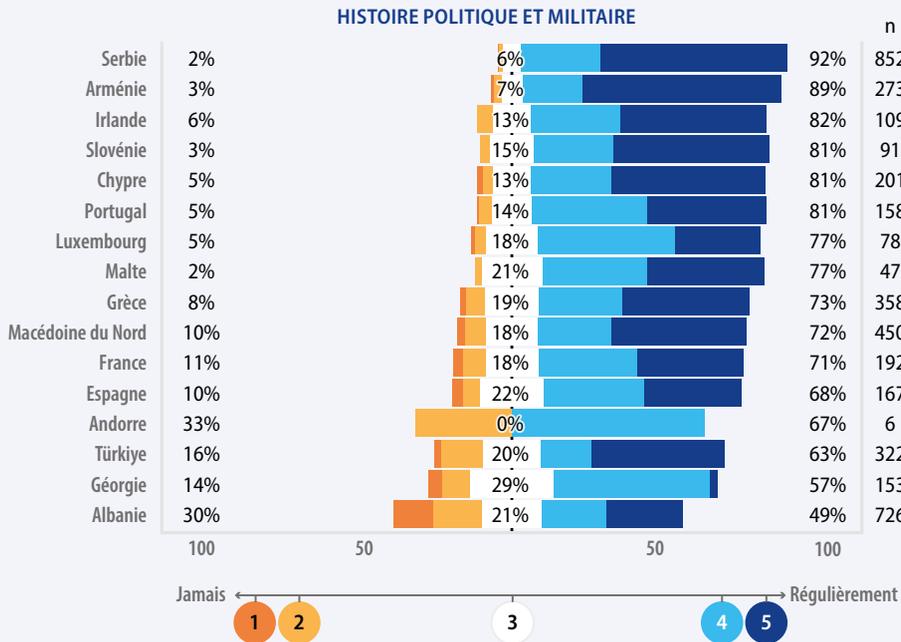
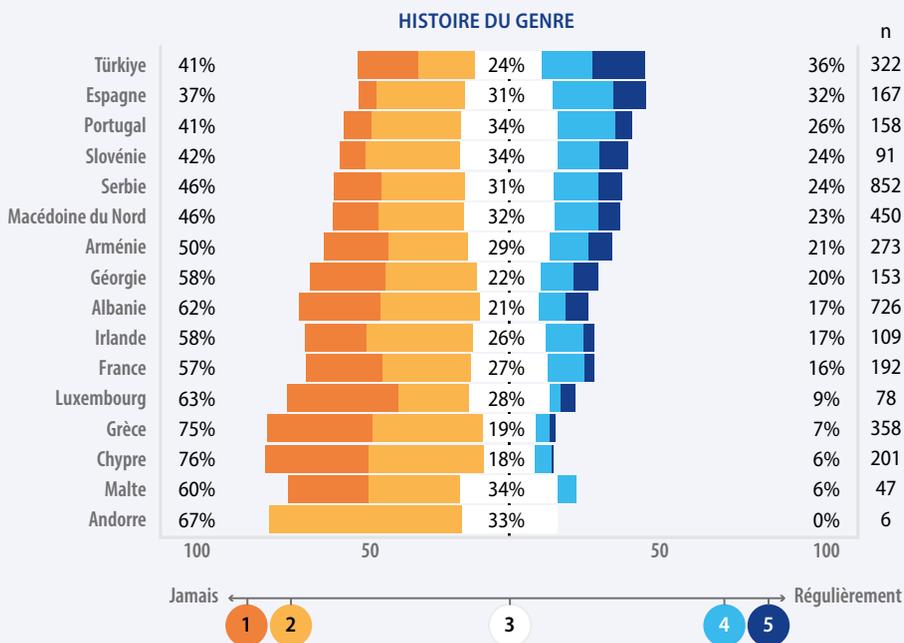


Figure 6.5 – Fréquence de l'étude de l'histoire du genre selon les répondants à l'enquête TES par État membre

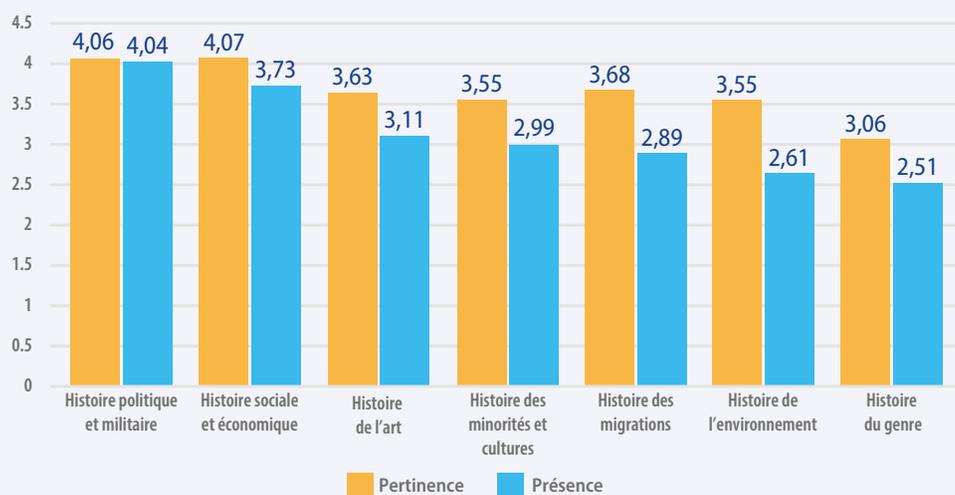
À quelle fréquence enseignez-vous les domaines suivants de l'histoire ?



Si l'on compare l'importance que les enseignants accordent à ces domaines de l'histoire et la fréquence à laquelle ils sont enseignés en cours, on constate que les scores obtenus sont toujours supérieurs pour la première. L'histoire politique et militaire est le seul domaine qui enregistre des pourcentages similaires dans

les deux cas. Les deux domaines dans lesquels on observe les écarts les plus importants de ce point de vue sont l'histoire de l'environnement (moyenne de 2,61 pour la présence/3,55 pour l'importance) et l'histoire des migrations (moyenne de 2,89 pour la présence/3,68 pour l'importance) (**figure 6.6**).

Figure 6.6 – Comparaison entre l'importance des différents domaines aux yeux des enseignants et leur présence dans les cours d'histoire, basée sur les réponses à l'enquête TES⁶⁵



ÉCHELLES GÉOGRAPHIQUES, PÉRIODES COUVERTES ET LIENS AVEC D'AUTRES DISCIPLINES DU PROGRAMME

S'agissant des échelles géographiques, la plupart des enseignants privilégient l'enseignement de l'histoire nationale (**tableau 6.3**). Ce résultat montre que les liens étroits établis par le passé entre l'enseignement de l'histoire et l'identité nationale continuent d'avoir une grande influence sur les programmes et les cours d'histoire aujourd'hui (Carretero, 2011 ; Wilschut, 2010). Plus de la moitié des enseignants (54 %) ont indiqué

que l'histoire nationale occupait une place importante ou très importante dans leurs cours d'histoire. Ce pourcentage tombe à 48 % pour l'histoire européenne, 44 % pour l'histoire mondiale et 27 % respectivement pour l'histoire locale/régionale (infranationale) et l'histoire régionale (supranationale).

On observe également des différences marquées entre les pays sur ce plan.

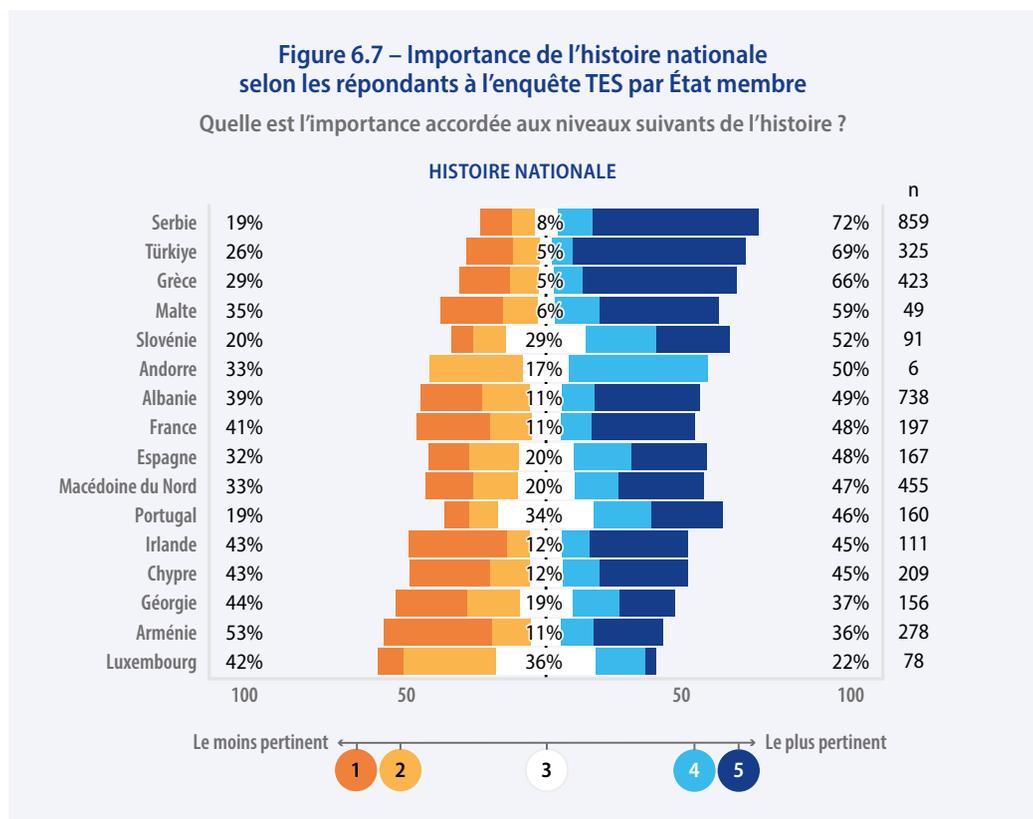
65. Les écarts-types par rapport à la valeur moyenne sont fournis dans les tableaux 6.1 et 6.2.

Tableau 6.3 – Importance des différentes échelles géographiques de l'histoire⁶⁶

Domaine	Moyenne (sd)	Moins ou peu important (%)	Moyennement important (%)	Important ou très important (%)	n
Histoire nationale	3,44 (1,58)	32,52	12,87	54,60	4 302
Histoire européenne	3,27 (1,14)	27,36	24,59	48,04	4 302
Histoire mondiale	3,18 (1,45)	33,31	22,31	44,37	4 302
Histoire régionale (niveau supranational)	2,72 (1,19)	46,69	27,03	26,26	4 302
Histoire locale/régionale (niveau infranational)	2,39 (1,40)	60,11	13,18	26,71	4 302

Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question : « Quelle est l'importance accordée aux niveaux suivants de l'histoire ? Classez les cinq options sur une échelle allant de 1 (moins important) à 5 (très important). »

En ce qui concerne l'histoire nationale, autour de 70 % des enseignants de Serbie et de Türkiye et deux enseignants sur trois en Grèce la considèrent comme importante ou très importante, contre 36 % des enseignants en Arménie et 22 % des enseignants au Luxembourg (figure 6.7).



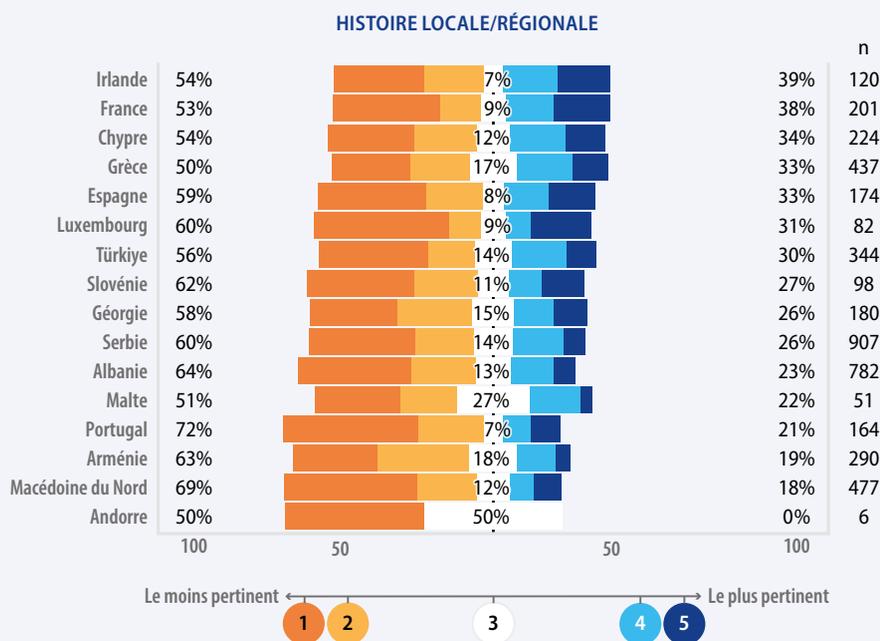
66. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 5).

Dans l'ensemble, l'histoire locale est celle à laquelle les enseignants accordent le moins d'importance. Les répondants qui attribuent la note la plus élevée à l'histoire locale exercent en Irlande (39 %), en France (38 %) et à Chypre (34 %),

tandis que ceux qui la considèrent comme la moins importante dans leurs cours d'histoire enseignent au Portugal, en Arménie, en Macédoine du Nord et en Andorre (figure 6.8).

Figure 6.8 – Importance de l'histoire locale selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quelle est l'importance accordée aux niveaux suivants de l'histoire ?



Il y a peu de différences en ce qui concerne les périodes historiques couvertes par les enseignants (figure 6.9). Deux périodes semblent un peu plus fréquemment étudiées en cours d'histoire : ce sont les Temps modernes et le Moyen Âge (76 %). Elles sont suivies de l'histoire contemporaine et de l'Antiquité (environ 70 %), puis du début des Temps modernes et de la préhistoire (69 % et 67 %). Ces données appellent plusieurs observations. On relèvera tout d'abord que les chiffres obtenus sont relativement similaires et assez élevés.

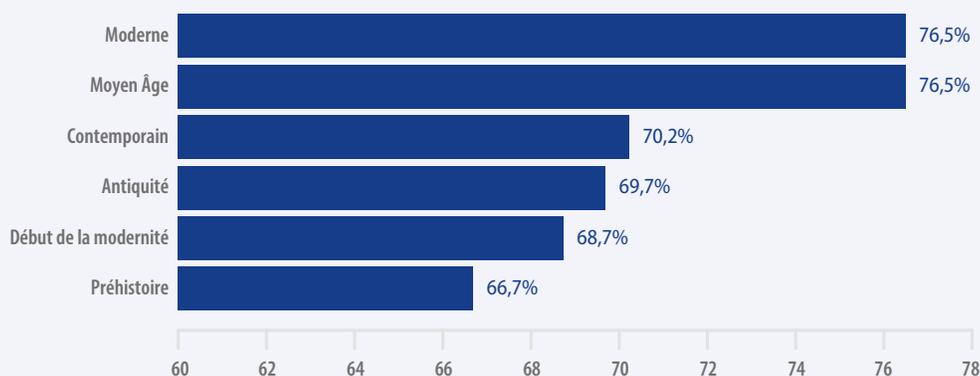
Ce constat est à rapprocher des remarques formulées par certains enseignants au sein des groupes de discussion, qui expliquaient que toutes les périodes, de la préhistoire à l'époque contemporaine, sont étudiées à plusieurs reprises dans le parcours scolaire d'un élève⁶⁷. Les légères différences pourraient être dues à la structure chronologique du programme ou aux cours pris en compte par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire, qui correspondent peut-être à leurs préférences personnelles pour une période donnée. Cela dit, les participants aux

67. EFG 3, 26 janvier 2023 ; EFG 5, 2 février 2023.

groupes de discussion ont également évoqué les facteurs externes susceptibles d'influer sur leurs choix en matière de contenus d'enseignement, principalement des pressions politiques ou d'autres pressions sociales résultant de l'influence d'institutions religieuses ou des parents, mais aussi de la surcharge du programme. Ces facteurs amènent certains enseignants à décider consciemment de laisser de côté certains sujets comme l'histoire des autres cultures ou les questions controversées⁶⁸. Il se peut également

que les enseignants cherchent à rééquilibrer les programmes – dont la surcharge a été soulignée par près de 30 % d'entre eux en moyenne dans l'enquête TES (voir chapitre 4) – en mettant l'accent sur certaines périodes de l'histoire ou certains thèmes particulièrement importants à leurs yeux. L'impact de ces différents facteurs sur la décision de privilégier certaines périodes de l'histoire par rapport à d'autres, qui paraît modeste dans les données précitées, mérite des recherches plus approfondies.

Figure 6.9 – Périodes historiques couvertes, selon les répondants à l'enquête TES⁶⁹



Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question : « Quelle importance est accordée aux niveaux suivants de l'histoire ? Classez les cinq options sur une échelle allant de 1 (moins important) à 5 (très important). » Il était possible de sélectionner plusieurs réponses. Les pourcentages correspondent au nombre de fois où une option a été sélectionnée par rapport au nombre total de réponses à la question (n = 4 302).

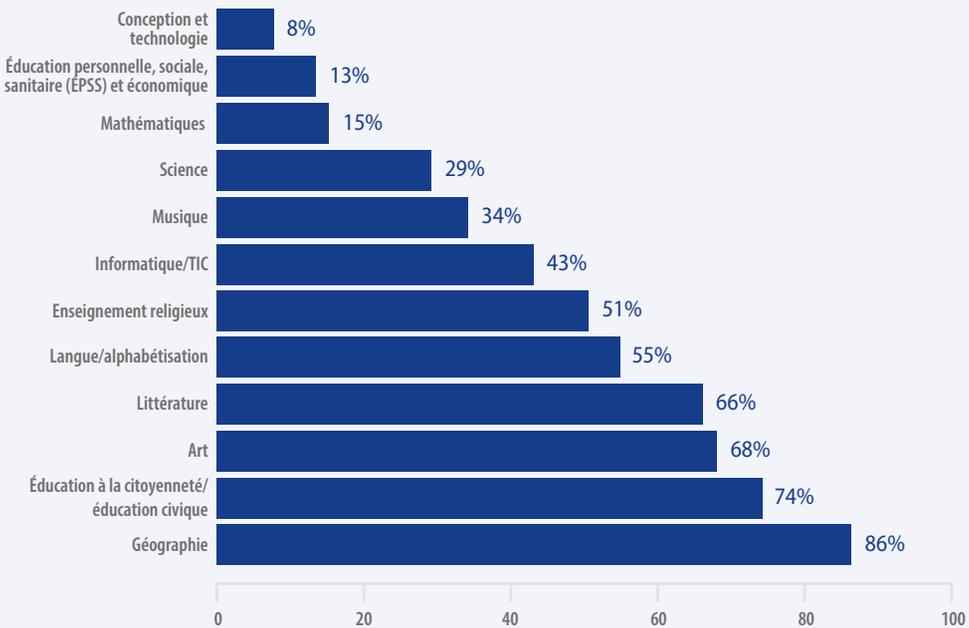
En ce qui concerne les liens avec d'autres disciplines du programme, les plus fréquemment observés dans les 16 États membres de l'OITE sont ceux avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté/l'éducation civique : 86 % des enseignants ont indiqué qu'ils associaient l'histoire à la géographie et 74 % à l'éducation à la citoyenneté démocratique (**figure 6.10**). Les arts, la littérature, les langues/la culture

et l'enseignement religieux viennent ensuite, avec des scores compris entre 66 et 50 %. De 43 à 29 % des enseignants établissent des liens avec l'informatique/les TIC, la musique et les sciences. Enfin, moins d'un quart des enseignants relient l'histoire aux mathématiques (15 %), à l'éducation personnelle, sociale, sanitaire et économique (13 %) et à la conception technologique (8 %).

68. EFG 7, 8 mars 2023 ; EFG 8, 9 mars 2023 ; et EFG 11, 22 avril 2023.

69. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 6).

Figure 6.10 – Liens vers d'autres disciplines dans l'enseignement de l'histoire, tels qu'indiqués par les répondants à l'enquête TES



Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Avec quelles autres disciplines du programme faites-vous des liens dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ? Veuillez cocher toutes celles qui s'appliquent. » Il était possible de sélectionner plusieurs réponses. Les pourcentages correspondent au nombre de fois où une option a été sélectionnée par rapport au nombre total de réponses à la question (n = 4 342).

MÉTHODES ET PÉDAGOGIES UTILISÉES EN COURS D'HISTOIRE

Les résultats de l'enquête TES, particulièrement concernant la fréquence des différentes méthodes pédagogiques employées en cours d'histoire, montrent que les enseignants des pays de l'OHE utilisent diverses méthodes/pédagogies (**tableau 6.4**). La plus fréquente est le cours magistral/exposé, à laquelle 68 % des enseignants d'histoire ont souvent ou toujours recours. La deuxième méthode la plus couramment utilisée est celle des périodisations et frises chronologiques (54 %), suivie du débat sur des questions controversées (54 %). Ces observations concordent avec les résultats d'autres études comme celles menées par Voet et De Weber (2020) sur les objectifs

prioritaires des enseignants, qui rattachent l'essentiel des connaissances historiques aux données factuelles et aux périodisations.

Si les pratiques pédagogiques fondées sur l'enseignement direct sont encore en usage en cours d'histoire (Nokes, 2017), il n'en reste pas moins que l'étude des frises chronologiques, qui fait partie intégrante de l'enseignement direct, peut être réalisée de manière à induire une réflexion sur les périodisations de l'histoire en tant que constructions sociales, plutôt que de simplement les mémoriser. Ainsi les débats sur des questions controversées permettent de s'interroger sur la manière dont l'histoire est construite.

Tableau 6.4 – Méthodes pédagogiques utilisées dans l’enseignement de l’histoire, selon les répondants à l’enquête TES⁷⁰

Méthode/pédagogie	Moyenne (sd)	Jamais ou rarement (%)	Parfois (%)	Presque toujours ou souvent (%)	n
Cours magistraux/exposés	3,88 (1,06)	10,64	21,26	68,1	4 537
Périodisations et frises chronologiques	3,6 (1,07)	15,51	30,14	54,35	4 537
Questions controversées	3,57 (1,03)	14,85	31,22	53,93	4 537
Sources historiques contrastées	3,44 (1,06)	18,69	32,56	48,75	4 537
Écriture et utilisation de l’histoire	3,41 (1,01)	17,43	36,2	46,37	4 537
Représentation de l’histoire dans l’espace public	3,34 (1,05)	20,78	34,61	44,61	4 537
Apprentissage par projets	3,19 (1,08)	26,16	34,15	39,69	4 537
Apprentissage ancré dans le milieu	2,83 (1,06)	40,99	32,72	26,29	4 537

Note : Données issues de l’enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes pédagogiques suivantes pour enseigner l’histoire, sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (toujours) ? »

De même, les cours magistraux et exposés peuvent être rendus plus interactifs en y incluant des tâches ponctuelles à réaliser par les élèves, du type « que feriez-vous ensuite ? » ou une analyse de différentes perspectives et sources primaires. Il convient donc de reconnaître que, selon la manière dont elles sont mises en œuvre, ces méthodologies peuvent effectivement révéler une préférence pour l’apprentissage par cœur ou les approches à récit unique, mais aussi permettre l’acquisition de capacités de réflexion historique.

D’après les participants aux groupes de discussion, l’utilisation de cours magistraux et d’exposés dans l’enseignement de l’histoire est liée aux pressions exercées par les parents sur leurs enfants afin qu’ils réussissent et obtiennent de bonnes notes, en particulier lorsqu’un examen final se profile. Comme l’a affirmé un enseignant :

« Nombre de parents pensent encore que l’étude de l’histoire n’est qu’une question de mémorisation, qu’il s’agit juste pour les élèves d’emmagasiner le plus de connaissances possible

sur un sujet donné plutôt que d’améliorer les compétences dont ils ont besoin⁷¹. »

Il semblerait donc qu’une certaine pression venant des parents pousse les enseignants à recourir à l’enseignement direct de contenus historiques et à la mémorisation pour assurer la réussite des élèves à des examens principalement destinés à évaluer des connaissances factuelles. Des recherches plus poussées seraient nécessaires pour déterminer si c’est effectivement la nature des examens qui suscite ce type de réaction ou si les parents (et les enseignants eux-mêmes) considèrent que des approches didactiques centrées sur l’enseignant sont une garantie de bons résultats aux examens.

Le **tableau 6.4** fait apparaître un usage modéré de certaines pédagogies liées à la réflexion historique comme la mise en contraste de sources historiques (Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014 ; Reisman, 2012) et les méthodes permettant l’acquisition d’une conscience historique comme la représentation de l’histoire dans l’espace public (Kölbl et Konrad, 2015 ; Körber, 2021). Un peu

70. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l’annexe technique (Volume 3 du rapport, élément 3, tableau 7).

71. EFG 4, 1^{er} février 2023.

moins de la moitié des répondants ont dit les utiliser fréquemment dans leurs cours d'histoire.

Les conclusions des groupes de discussion ont montré que les enseignants s'efforcent dès que possible de rendre l'apprentissage plus actif pour approfondir la réflexion historique des élèves. Ils ont davantage recours aux méthodes de recherche pour apprendre aux élèves à se documenter sur les événements et les personnages historiques mais aussi pour leur faire comprendre comment utiliser les sources primaires et leur permettre d'explorer la multiperspectivité.

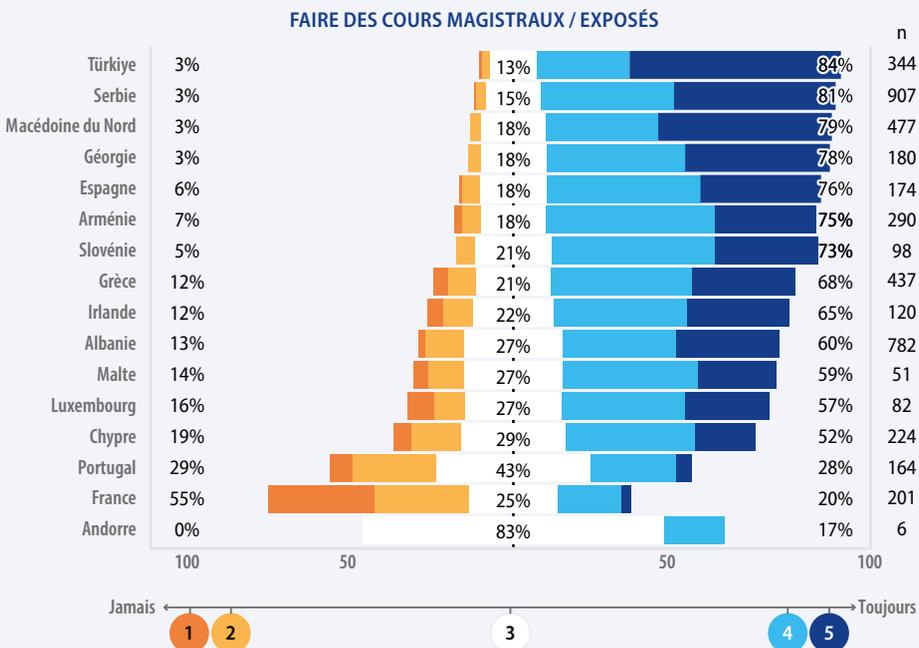
Enfin, les méthodes les moins utilisées par les enseignants sont l'apprentissage ancré dans le milieu (26 %) et l'apprentissage par projets (40 %). On peut observer que le recours à des méthodes actives comme l'apprentissage par projets ou les visites dans des lieux du patrimoine n'est pas encore ancré dans la pratique, malgré les études montrant les résultats positifs que ces méthodes permettent d'obtenir en cours d'histoire (Gruenewald, Koppelman et Elam, 2007). 41 % des

enseignants n'ont que rarement ou jamais recours à l'apprentissage ancré dans le milieu et 26 % n'ont que rarement ou jamais recours à l'apprentissage par projets. Ces résultats concordent avec les données analysées au chapitre 5 concernant l'utilisation des musées comme ressource pédagogique.

On note des différences entre pays sur le plan des méthodes et pédagogies. La plupart des enseignants d'histoire de Türkiye (84 %) et de Serbie (81 %) ont dit utiliser souvent ou systématiquement les cours magistraux ou exposés (**figure 6.11**). Les chiffres sont bien plus faibles au Portugal (28 %), en France (20 %) et en Andorre (17 %). Les réponses des enseignants à cette question varient également quelque peu en fonction de leur ancienneté : 66 % des enseignants d'histoire ayant dix-huit ans d'expérience ou plus ont répondu qu'ils utilisaient régulièrement cette méthode en classe. Ce pourcentage atteint 77 % pour les enseignants d'histoire ayant quatre ans d'expérience ou moins.

Figure 6.11 – Utilisation des cours magistraux/exposés selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence employez-vous les méthodes suivantes dans vos cours d'histoire ?

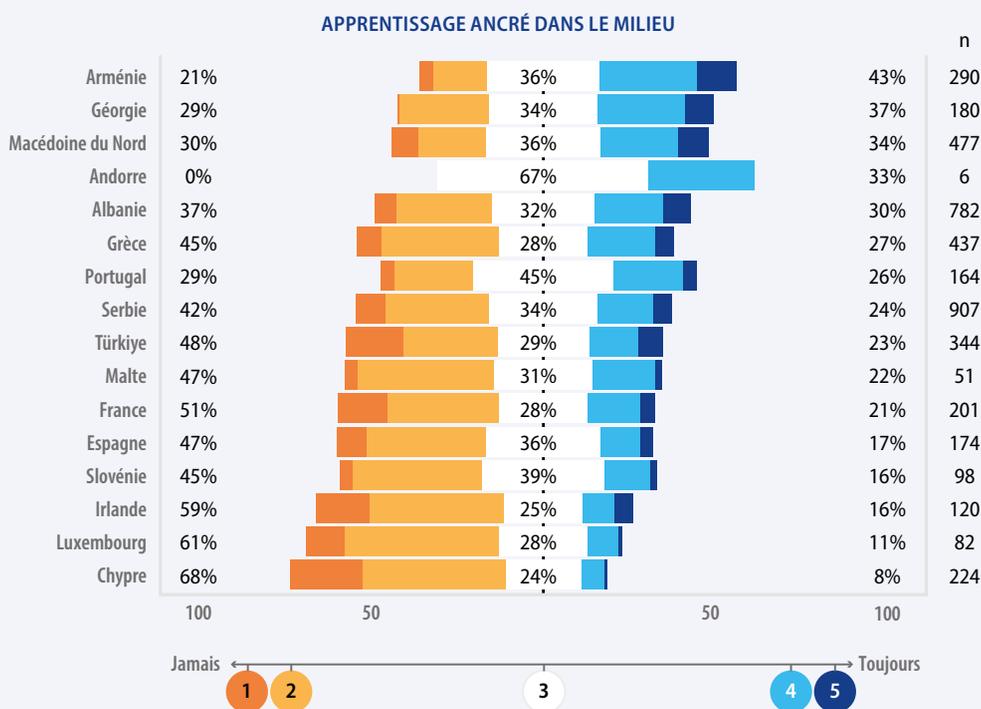


D'après les enseignants participant à l'enquête, la méthode la moins utilisée est l'apprentissage ancré dans le milieu. Les enseignants qui ont indiqué l'usage le plus fréquent de cette méthodologie exercent en Arménie (43 %), en Géorgie (37 %), en Macédoine du Nord (34 %) et en Andorre (33 %). Cet usage tombe à 11 % chez les enseignants du Luxembourg et à 8 % chez les enseignants de Chypre (**figure 6.12**). On observe à nouveau quelques différences dans l'emploi de cette méthode selon l'ancienneté des enseignants. Les enseignants ayant plus de seize ans d'expérience sont ceux qui y ont le plus souvent recours : près de

28 % d'entre eux l'utilisent souvent ou presque toujours, contre 22 % des enseignants ayant deux ans d'expérience ou moins. Ce résultat, à rapprocher du constat selon lequel les cours magistraux ou exposés sont moins utilisés par les enseignants plus expérimentés, peut laisser supposer qu'à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, les enseignants se sentent plus à l'aise pour tester d'autres modes d'enseignement davantage axés sur l'apprentissage actif. Les conséquences de ce dernier sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants pourraient être explorées plus en détail.

Figure 6.12 – Utilisation de l'apprentissage ancré dans le milieu, selon les répondants à l'enquête TES

À quelle fréquence employez-vous les méthodes suivantes dans vos cours d'histoire ?

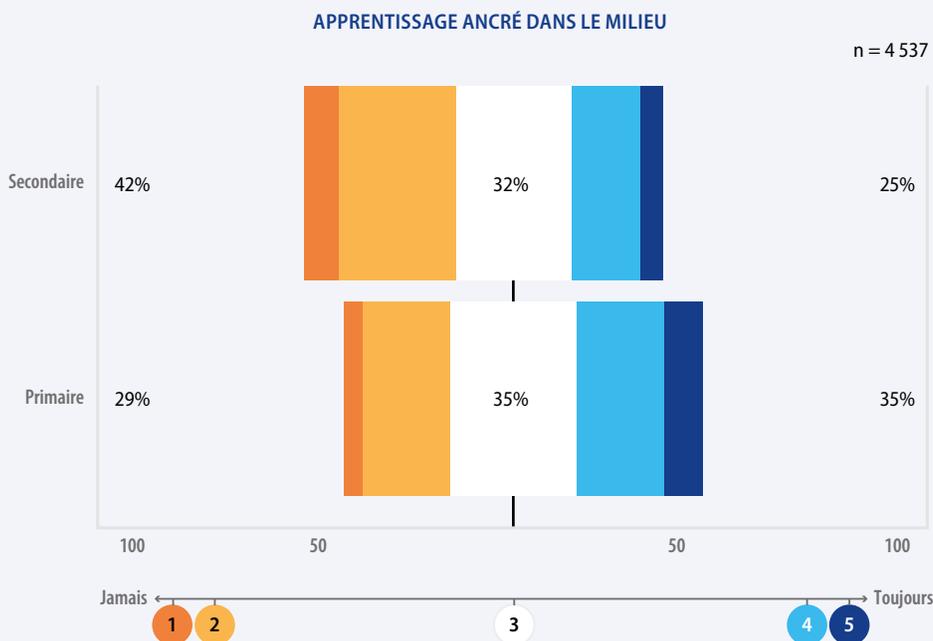


En ce qui concerne l'apprentissage ancré dans le milieu, on note également une différence marquée selon le niveau auquel enseignent les participants, ceux qui exercent dans le primaire semblant recourir à cette méthodologie bien plus

fréquemment que leurs collègues du secondaire (**figure 6.13**). Ce constat est à rapprocher de l'importance accrue qu'ils accordent aux ressources pédagogiques locales et régionales (voir chapitre 5).

Figure 6.13 – Utilisation de l'apprentissage ancré dans le milieu par les enseignants du primaire et du secondaire⁷²

À quelle fréquence employez-vous les méthodes suivantes dans vos cours d'histoire ?



Interrogés à ce sujet, les enseignants des groupes de discussion ont surtout évoqué le temps nécessaire à la mise en place de méthodologies plus actives. Nous avons vu qu'un pourcentage important d'enseignants jugent la densité des programmes difficilement gérable voire ingérable (30 % d'après l'enquête TES, voir chapitre 4). Ils ont dit manquer de temps pour appliquer des méthodologies d'apprentissage actif, notamment à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire lorsqu'ils doivent préparer les élèves aux examens finaux qui reposent principalement sur la mémorisation de faits⁷³. Les programmes surchargés et la pression liée aux examens à

fort enjeu dissuadent donc les enseignants de mettre en place de nouvelles méthodologies ou d'utiliser des ressources supplémentaires. Il ressort des réponses au questionnaire qu'il pourrait également y avoir un lien entre l'utilisation de ces méthodes et l'expérience des enseignants.

D'après les autorités, 11 des 16 États membres de l'OHTE recueillent des informations sur les pratiques pédagogiques (**tableau 6.5**). Dans certains pays, le suivi prend la forme d'un échange de bonnes pratiques. En Serbie, par exemple, l'Institut pour l'amélioration de l'éducation publie des exemples de bonnes

72. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovénie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.

73. EFG 1, 2 décembre 2022 ; EFG 7, 8 mars 2023.

pratiques sur un site web dédié⁷⁴. En Espagne, le ministère de l'Éducation décerne chaque année plusieurs prix récompensant les bonnes pratiques au niveau national. La reconnaissance de l'engagement des enseignants par la remise de distinctions existe également en Arménie où le ministère de l'Éducation organise le concours de « meilleur enseignant de l'année ». Au niveau du secondaire inférieur en Irlande,

les enseignants d'histoire évaluent le travail des élèves à travers des évaluations en classe. Ils participent en outre à des réunions de révision des méthodes d'apprentissage et d'évaluation des matières enseignées afin d'évaluer la qualité du travail par rapport aux normes nationales. Cela favorise le dialogue professionnel entre les enseignants et fournit des commentaires basés sur des observations plutôt que sur des notes.

Tableau 6.5 – Pays collectant des informations sur les pratiques pédagogiques, d'après l'enquête EAS

Pays recueillant des données sur les pratiques pédagogiques	 Albanie	 Géorgie	 Serbie
	 Arménie	 Irlande	 Espagne
	 Chypre	 Macédoine du Nord	 Türkiye
	 France	 Portugal	
Pays ne recueillant pas de données sur les pratiques pédagogiques	 Andorre	 Luxembourg	 Slovénie
	 Grèce	 Malte	

D'après l'enquête EAS, 9 des 16 États membres de l'OHTE encadrent l'usage des méthodes pédagogiques dans la pratique (**tableau 6.6**). Les méthodes les plus souvent prescrites sont l'apprentissage par projets, l'apprentissage ancré dans le milieu, l'utilisation de sources historiques contrastées et de récits multiples sur les événements passés ainsi que le travail avec périodisation et frises chronologiques. On notera toutefois que même si les autorités éducatives préconisent le recours à l'apprentissage par projets et à l'apprentissage ancré dans le milieu, les réponses à l'enquête TES montrent que, dans

la pratique, ces méthodes restent les moins utilisées en classe. Ce décalage est intéressant dans la mesure où il semble indiquer – et cela concorde avec d'autres observations faites dans le présent rapport – que les autorités pédagogiques des États membres de l'OHTE ont amorcé une transition de principe vers des méthodologies d'apprentissage plus actives mais que celles-ci tardent à être mises en œuvre en raison de contraintes comme le temps disponible pour couvrir la totalité du programme ou des examens faisant une large place à la mémorisation de faits (voir chapitre 7).

74. ZUOV (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije), disponible à l'adresse <https://zuov.gov.rs/>, consulté le 13 juillet 2023.

Tableau 6.6 – Méthodes pédagogiques dont l’usage est recommandé dans la pratique, d’après l’enquête EAS*

	Cours magistraux exposés	Questions historiques controversées	Questions sur la représentation de l’histoire dans l’espace public	Réflexion sur l’écriture et l’utilisation de l’histoire	Apprentissage par projets	Apprentissage ancré dans le milieu	Travail avec périodisations et frises chronologiques	Utilisation de sources historiques contrastées
Albanie	●		●	●	●	●	●	●
Andorre		●	●	●	●	●	●	●
Chypre	●	●		●	●	●	●	●
Grèce	●	●		●	●	●	●	●
Luxembourg					●		●	●
Macédoine du Nord	●	●	●	●	●	●	●	●
Serbie	●	●	●		●	●	●	●
Türkiye	●	●	●	●	●	●	●	●

* **Géorgie** : d’après les autorités éducatives, les approches constructivistes suivantes sont requises : apprentissage actif ; construction de nouvelles connaissances à partir des acquis ; organisation et interconnexion des savoirs ; apprendre à apprendre ; travail sur trois catégories de connaissances. Cela constitue une base, le reste étant déterminé par les méthodes et stratégies que chaque enseignant met en place avec ses élèves.

D’après le questionnaire EAS, 11 des 16 États membres de l’OHEE recommandent les visites de musées ou de lieux symboliques de l’histoire ; seules l’Albanie, la Grèce, l’Irlande, la Slovaquie et l’Espagne ne font pas de recommandations en la matière. Au Portugal, le ministère de l’Éducation propose diverses activités formant un cadre général mais ce sont les enseignants qui décident de la manière dont ils les organisent dans la pratique ; en Serbie, le ministère de l’Éducation publie des consignes/recommandations pour les sorties pédagogiques, qui établissent la liste des musées, mémoriaux et lieux symboliques de l’histoire à visiter ; en Arménie, le ministère de l’Éducation offre aux enseignants et aux élèves un accès gratuit aux musées et aux lieux historiques pour un certain nombre de visites par an.

Le recours aux technologies de l’information et de la communication (TIC) est inscrit dans les réglementations nationales de 12 des 16 États membres de l’OHEE. Les autorités éducatives d’Albanie, d’Andorre, d’Arménie, de Chypre, de France, de Grèce, d’Irlande, du Luxembourg, de Macédoine du Nord, de Serbie et de Türkiye ont indiqué que l’usage des TIC était recommandé ou prescrit dans le programme.

L’Irlande, par exemple, dispose d’une stratégie numérique pour les écoles, et le programme scolaire y joue un rôle important, mettant en avant une série de compétences clés, notamment la littératie numérique au niveau du premier cycle du secondaire. Au Portugal, le programme de passage au numérique des établissements scolaires (República Portuguesa, 2020) vise à améliorer les compétences numériques des enseignants par la formation. Ce programme sert d’instrument de réflexion et de changement de pratiques au sein des structures éducatives et de référence stratégique pour orienter la prise de décisions et faciliter le suivi des travaux menés dans les établissements scolaires. Le curriculum espagnol entend quant à lui faire en sorte que tous les domaines d’étude contribuent au développement des compétences pour une culture de la démocratie définies par le Conseil de l’Europe (2018a). Il recommande donc l’utilisation de ressources informatiques dans toutes les matières pour permettre aux élèves d’acquérir des compétences numériques. Les programmes irlandais mettent l’accent sur la multiperspectivité et l’analyse de différentes sources historiques (écrites, visuelles,

audiovisuelles) dans l'étude de l'histoire. Ces sources ne doivent pas nécessairement être contradictoires mais peuvent être complémentaires. Enfin, les autorités éducatives d'Arménie et de Chypre ont indiqué qu'une page web gratuite, des ordinateurs et des supports visuels étaient mis à la disposition

des enseignants afin qu'ils puissent utiliser les TIC dans leur pratique pédagogique. Malgré les efforts déployés par les autorités pour accroître l'utilisation des TIC dans les cours d'histoire, 56 % des enseignants placent cette dernière au premier rang de leurs priorités en matière de formation (voir chapitre 8).

FACTEURS INFLUENÇANT L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Les manuels (72 %) et les examens (56 %) sont les facteurs qui influent le plus sur la pratique des enseignants (**tableau 6.7**). Ces réponses concordent avec celles qui ont été données au sujet de l'utilisation de manuels dans les cours d'histoire (voir chapitre 5) et de la fréquence de méthodes d'enseignement comme les cours magistraux et les exposés. La formation initiale des enseignants (30 %) et les besoins et intérêts des élèves (37 %) ont obtenu les scores les plus faibles. Ce résultat contraste avec ceux

d'autres études qui soulignent l'importance de ces questions dans la construction de l'identité des enseignants (par exemple celle de Patterson, Bridgelal et Kaplan, 2022).

Des recherches plus poussées sont nécessaires pour étudier dans quelle mesure les enseignants participent à la recherche historique sur les périodes et/ou sujets qu'ils abordent en classe, l'enquête TES ne s'étant pas spécifiquement penchée sur ce point.

Tableau 6.7 – Facteurs ayant le plus d'influence sur la pratique de l'enseignement de l'histoire, selon les répondants à l'enquête TES⁷⁵

Item	Moyenne (sd)	(Très) faible influence (%)	Influence moyenne (%)	(Très) forte influence (%)	n
Manuels d'histoire	4 (1,1)	10,16	17,75	72,09	4 135
Examens	3,55 (1,17)	18,07	25,85	56,08	4 135
Formation continue	3,4 (1,21)	21,93	27,96	50,11	4 135
Formation initiale des enseignants	3,19 (1,28)	30,21	26,77	43,02	4 135
Besoins et intérêts des élèves	2,91 (1,44)	37,05	24,96	37,99	4 135

Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Quels sont les facteurs qui influencent le plus le choix de vos méthodes d'enseignement et des sujets que vous enseignez dans la pratique ? Attribuez-leur une note entre 1 (le moins influent) et 5 (le plus influent). »

Les résultats de l'enquête TES font apparaître des différences entre les pays (**figure 6.14**). Les enseignants de Grèce et d'Albanie, par exemple, considèrent que les manuels influencent

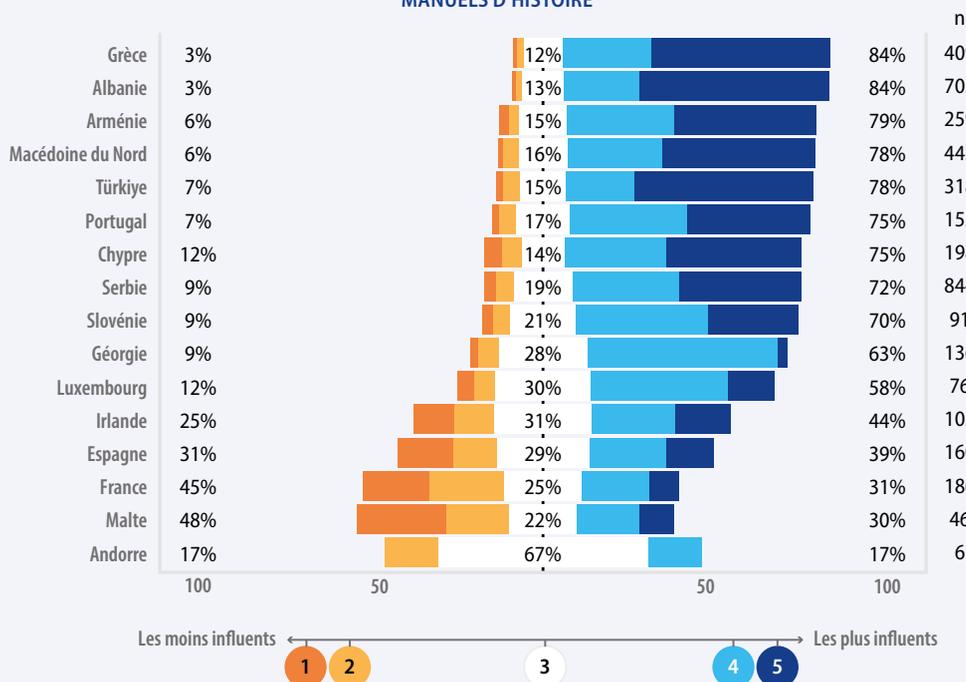
grandement leur pratique pédagogique (84 %), tandis que moins d'un tiers des enseignants de France, de Malte et d'Andorre les considèrent comme un facteur déterminant.

75. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (Volume 3 du rapport, élément 3, tableau 8).

Figure 6.14 – Influence des manuels dans la pratique de l'enseignement selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quels sont les facteurs ayant le plus d'influence sur le choix des contenus et des méthodes d'enseignement de l'histoire?

MANUELS D'HISTOIRE

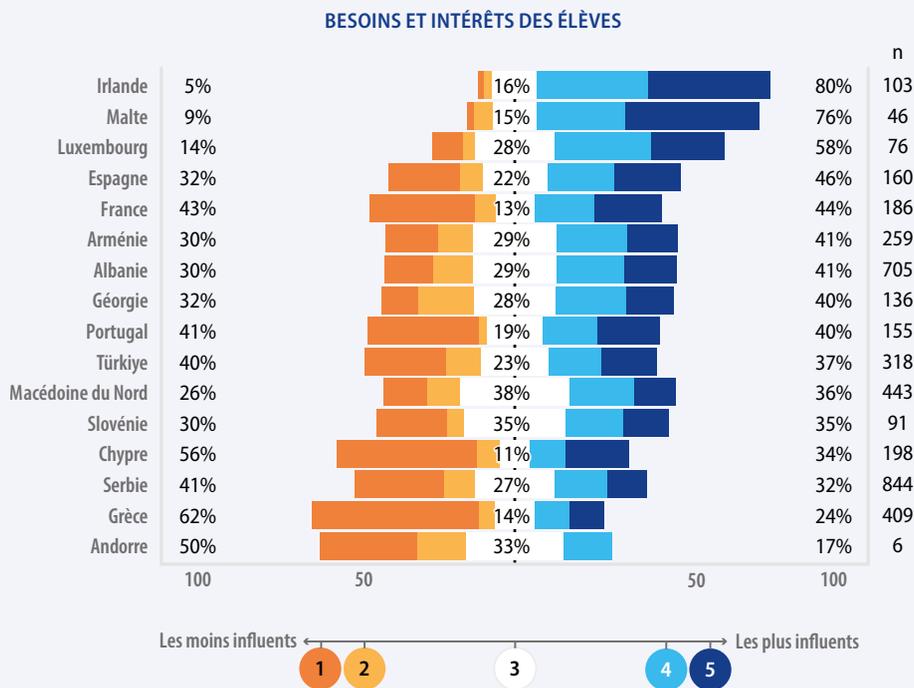


Le facteur ayant obtenu le score le plus faible dans l'ensemble est celui des besoins et intérêts des élèves. 80 % des enseignants d'Irlande, 76 % de Malte et 58 % du Luxembourg affirment qu'il a une très grande influence sur leur pratique pédagogique, contre seulement 24 % des enseignants de Grèce et 17 % des enseignants d'Andorre (figure 6.15). Il y a à

nouveau des différences marquées entre les enseignants selon leur ancienneté. 66 % des enseignants exerçant depuis plus de vingt ans considèrent les besoins et intérêts des élèves comme un facteur très influent contre 10 % à 12 % seulement des enseignants ayant moins de dix années d'expérience.

Figure 6.15 – Influence des besoins et intérêts des élèves dans la pratique de l’enseignement selon les répondants à l’enquête TES, par État membre

Quels sont les facteurs ayant le plus d’influence sur le choix des contenus et des méthodes d’enseignement de l’histoire?

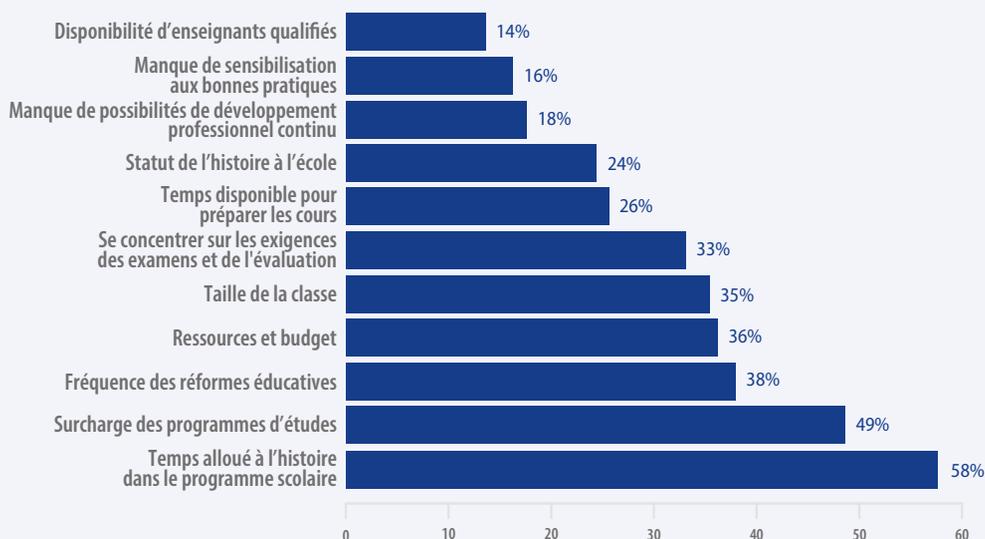


PRÉOCCUPATIONS ET OBSTACLES RELATIFS À UN ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE DE QUALITÉ

La **figure 6.16** montre que le nombre d’heures allouées à l’enseignement de l’histoire dans le programme et le programme surchargé sont les deux préoccupations et obstacles majeurs relatifs à un enseignement de qualité en histoire d’après les enseignants d’histoire interrogés (58 % et 49 % respectivement). On remarque

ici une cohérence entre un programme que les enseignants jugent souvent surdimensionné et le temps limité dont ils disposent pour enseigner les connaissances historiques qui y sont proposées. Cette perception est courante chez les enseignants et confirmée par la recherche académique (Woolley, 2022).

Figure 6.16 – Préoccupations et obstacles relatifs à un enseignement de l'histoire de qualité, selon les répondants à l'enquête TES⁷⁶



Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Quels sont, parmi les éléments suivants, ceux qui constituent à vos yeux une source de préoccupation et/ou un obstacle relatifs à un enseignement de qualité en histoire ? Veuillez cocher toutes les options qui conviennent. » Il était possible de sélectionner plusieurs réponses. Les pourcentages correspondent au nombre de fois où une option a été sélectionnée par rapport au nombre total de réponses à la question (n = 4 606).

Ce résultat est conforme aux comptes rendus des groupes de discussion, dans lesquels on peut percevoir que les enseignants se sentent bridés par un programme restrictif et surchargé, surtout quand l'année se clôt par un examen terminal auquel ils doivent préparer leurs élèves. En fin de cycle, la surcharge du programme et les examens à fort enjeu ont un impact significatif sur le contenu de l'enseignement et la façon d'enseigner. Un participant a ainsi expliqué que lorsqu'il existe des sujets non obligatoires dans un cours sanctionné par un examen de fin de

période, les contenus facultatifs et donc non inclus dans ces examens sont généralement laissés de côté⁷⁷.

Par ailleurs, certains enseignants des groupes de discussion ont indiqué qu'ils pouvaient subir des pressions de la part des autorités en cas d'échec de leurs élèves aux examens finaux ou de différence entre les notes obtenues en classe et celles obtenues aux examens. Ces pressions peuvent se traduire par des appels de l'administration⁷⁸, des répercussions négatives sur

76. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 9).

77. EFG 5, 2 février 2023.

78. EFG 8, 9 mars 2023.

l'avancement de carrière⁷⁹ ou encore l'obligation de participer à des formations spéciales⁸⁰. Par conséquent, même s'il n'y a pas d'inspecteur en classe, les enseignants sont pressés de suivre le programme pour assurer la réussite des élèves à l'examen. D'après les participants aux groupes de discussion, les pressions exercées sur les enseignants pour que leurs élèves réussissent à l'examen peuvent également être informelles, et se matérialiser par une pression sociale ou une pression des supérieurs à accepter des pots-de-*devin* si les échelons plus élevés sont touchés par la corruption. Les systèmes éducatifs des pays où les salaires des enseignants sont bas semblent particulièrement exposés à ce phénomène⁸¹.

D'après les réponses au questionnaire adressé aux enseignants, la fréquence des réformes éducatives, les ressources et le budget ainsi que la taille de la classe constituent le deuxième groupe de facteurs influant le plus sur la pratique de l'enseignement (entre 36 % et 39 %, voir **figure 6.16**). Ces réponses ont trait aux politiques éducatives en général et aux conditions de travail, ce qui inclut les ressources économiques à la disposition des enseignants et le nombre d'élèves par enseignant.

Les enseignants ayant participé aux groupes de discussion ont indiqué que le budget des établissements avait également une incidence sur les activités réalisables en classe, en permettant par exemple l'accès à internet ou à des ordinateurs ou l'impression d'affiches et de photographies. Un faible budget limite les possibilités d'enseignement. S'ajoute à cela la réduction des budgets nationaux de l'éducation

depuis la crise de 2008, qui pour certains n'ont jamais retrouvé leur niveau antérieur, comme en Grèce, en Irlande et au Portugal. Dans certains cas, la crise a entraîné une baisse ou un gel des salaires pendant plus d'une décennie, ainsi qu'une diminution du nombre d'enseignants⁸². Enfin, les enseignants nouvellement nommés ont des conditions de travail et de rémunération différentes de celles de leurs collègues ayant plus d'ancienneté, comme cela a été indiqué dans le cas de l'Irlande⁸³. Les salaires peu élevés par rapport à d'autres emplois à qualification similaire, par exemple dans le secteur privé, les pressions de différents groupes sociaux – et notamment des parents – et le manque de reconnaissance de la profession d'enseignant dans de nombreuses sociétés ne motivent pas les jeunes diplômés à entamer une carrière dans l'enseignement⁸⁴. Il en résulte un abaissement des normes de qualité de la profession, certains pays ayant décidé de réduire le niveau d'exigence à l'entrée pour faire face à la pénurie d'enseignants⁸⁵.

En troisième position du classement (entre 24 % et 33 % des enseignants, voir **figure 6.16**) se trouvent les facteurs liés à la pratique pédagogique, à savoir la priorité donnée aux exigences des examens et à l'évaluation, le temps disponible pour la préparation des cours et la place de l'histoire à l'école. Enfin, les préoccupations relatives à la formation des enseignants, c'est-à-dire l'insuffisance de l'offre de formation continue, l'absence d'information sur les bonnes pratiques et la disponibilité d'enseignants qualifiés sont les moins citées par les répondants (scores inférieurs à 20 %).

79. EFG 9, 20 avril 2023.

80. EFG 8, 9 mars 2023.

81. EFG 8, 9 mars 2023.

82. EFG 4, 1^{er} février 2023 ; EFG 7, 8 mars 2023 ; et EFG 10, 22 avril 2023.

83. EFG 4, 1^{er} février 2023.

84. EFG 5, 2 février 2023.

85. EFG 4, 1^{er} février 2023 ; EFG 5, 2 février 2023.

CONCLUSIONS

Ce chapitre a examiné la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans la pratique. Sur le plan des contenus, l'histoire politique et militaire et l'histoire économique et sociale sont les domaines de l'histoire les plus importants pour les enseignants et ceux qui sont le plus étudiés en cours d'histoire. Très souvent, l'histoire politique et militaire est liée au discours national officiel sur le passé glorieux d'un pays, ses guerres et ses victoires, tandis que l'histoire quotidienne des gens du peuple (l'« histoire d'en bas ») et l'histoire ordinaire à visage humain peuvent aider les élèves à s'identifier à celles et ceux qui ont vécu la guerre et les conflits. L'idée de l'unité européenne, née de l'aspiration à préserver le continent des horreurs et destructions provoquées par les guerres, peut être transmise par un enseignement de l'histoire axé sur la dimension sociale et humaine plutôt que sur les seules composantes politiques et militaires. Les enseignants considèrent que l'histoire des minorités et des cultures, l'histoire de l'environnement et l'histoire des migrations revêtent une grande importance à cet égard, mais ces questions sont plus rarement abordées dans les cours d'histoire. Enfin, le domaine ayant obtenu les scores les plus faibles tant sur le plan de l'importance que de la fréquence dans les cours était l'histoire du genre. Il semblerait que les thèmes proposés par le Conseil de l'Europe (2018b) pour développer la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire n'aient toujours pas été pleinement intégrés dans la pratique pédagogique. Cela dit, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour analyser plus finement ces deux grandes catégories et savoir ce qu'englobent exactement l'enseignement de l'histoire politique et militaire ou celui de l'histoire économique et sociale, par exemple. Bien que ces catégories puissent également couvrir des sujets comme l'histoire des minorités ou l'histoire du genre, la relative

sous-représentation de ces derniers tant sur le plan de l'importance perçue que de la fréquence semble indiquer le contraire.

L'histoire nationale reste un thème dominant : plus de la moitié des enseignants la considèrent comme le domaine le plus important. Cette situation peut s'expliquer par le rôle que l'enseignement de l'histoire a joué dans la construction des États-nations et l'hégémonie de l'histoire politique et militaire dans ce contexte. Cet héritage semble être encore bien présent aujourd'hui. L'histoire européenne arrive en deuxième position des échelles géographiques privilégiées par les enseignants, tandis que l'histoire locale est celle qui reçoit le moins d'attention. Il serait intéressant de consacrer de futures recherches à une analyse plus différenciée de la perception de l'histoire européenne, dans son rapport avec les processus d'eupéanisation. S'agissant des périodes historiques, le Moyen Âge et les Temps modernes (dont les révolutions libérales et la révolution industrielle) sont les plus fréquemment étudiés en cours d'histoire, bien qu'il n'y ait pas de grandes différences avec les autres périodes et que, d'une façon générale, toutes – de la préhistoire à l'époque contemporaine – semblent bien représentées. Les liens les plus visibles avec d'autres matières du programme sont ceux qui sont établis avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté/l'éducation civique.

En ce qui concerne les méthodes utilisées en cours d'histoire, les enseignants appliquent souvent des pédagogies associées à un enseignement unidirectionnel (cours magistraux/exposés et périodisations). Cela dit, la présence notable des techniques liées à la réflexion historique (travail avec des sources historiques) et à la conscience historique (représentation du passé) est également à souligner. Les méthodes actives comme l'apprentissage ancré dans le milieu

ou l'apprentissage par projets sont les moins utilisées. Ces résultats semblent étroitement liés aux préoccupations et obstacles que les enseignants ont cités parmi les facteurs ayant un impact sur leur pratique pédagogique (à savoir des programmes surchargés et un manque de temps pour tester des méthodologies d'apprentissage actif) et à l'influence des manuels et des examens.

Les recommandations relatives aux méthodes ou à l'usage des TIC, la création de plateformes d'échange de bonnes pratiques et la reconnaissance de l'engagement des enseignants par des prix représentent l'essentiel du travail de suivi mené par les autorités. Les participants aux groupes de discussion se sont accordés à reconnaître que les infrastructures des établissements et les

orientations données dans les programmes pouvaient être des facteurs importants dans les pratiques pédagogiques mais que les enseignants en constituaient l'élément central. Quelques-uns ont fait remarquer à ce propos que les enseignants ne souhaitent pas tous se former et se perfectionner. Certains préféreront peut-être jouer la sécurité et suivre le programme. Cela dit, de nombreux enseignants sont disposés à réfléchir à la manière dont ils pourraient exercer leur sens critique pour développer les capacités de réflexion historique des élèves, pour explorer de nouvelles façons de les faire participer et d'approfondir certaines notions historiques ou pour renforcer leurs compétences de base par l'utilisation de sources historiques. Les autorités éducatives se doivent de leur offrir de telles possibilités de perfectionnement professionnel.

CHAPITRE 7

ACQUIS D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION

Chapitre 7

Acquis d'apprentissage et évaluation

Les acquis d'apprentissage sont des « énoncés définissant ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer au terme d'un processus d'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2018a : p.80). Au même titre que les ressources et moyens mis en œuvre dans l'enseignement de l'histoire sur le plan des contenus et de la pédagogie, la définition de ces acquis ainsi que la question de savoir s'ils sont effectivement atteints sont essentielles à un enseignement de qualité en histoire. Le niveau de maîtrise des acquis d'apprentissage est généralement mesuré au moyen d'évaluations formelles ou informelles, sommatives ou continues, qui se tiennent à intervalles réguliers en classe ou à la fin d'un module, voire d'un cycle dans le cadre d'examens terminaux. Il est donc primordial d'adapter les formes d'évaluation aux acquis d'apprentissage visés. Par ailleurs, l'évaluation est souvent l'indicateur le plus fiable pour mesurer le degré de réalisation des objectifs fixés dans les programmes, les manuels et autres ressources pédagogiques

et/ou définis de manière plus précise en tenant compte de la pratique et des attentes de l'enseignant en classe.

Ce chapitre examine ce que les élèves sont censés apprendre en cours d'histoire et comment ces acquis d'apprentissage sont mesurés par différents types d'évaluations. Il est divisé en trois parties. La première partie porte sur les acquis et les objectifs d'apprentissage jugés importants par la plupart des enseignants et les différences entre pays, notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction de l'identité. La deuxième partie présente une vue d'ensemble des outils et méthodes d'évaluation employés par les enseignants et de la fréquence à laquelle ils sont utilisés, ainsi que des observations sur le caractère adéquat des évaluations servant à mesurer les acquis d'apprentissage jugés les plus importants. La troisième partie s'intéresse davantage aux examens, qui sont la forme d'évaluation ayant le plus d'impact sur les pratiques d'enseignement.

ACQUIS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

La première partie de ce chapitre s'intéresse aux acquis d'apprentissage que les autorités éducatives et les enseignants des 16 États membres de l'OHTE jugent importants et aux liens entre eux. Elle examine également les constats qui peuvent être tirés des recherches menées en vue de l'élaboration de ce rapport quant au degré de mise en œuvre des différents acquis d'apprentissage dans la pratique. Les informations proviennent de l'enquête EAS mais aussi et surtout du questionnaire adressé aux enseignants, qui leur demandait d'indiquer l'importance que revêtaient à leurs yeux certains acquis d'apprentissage. Les choix de réponse possibles étaient différents dans les enquêtes EAS et TES. Dans le premier cas, les autorités éducatives ont été invitées à évaluer dans quelle mesure les acquis d'apprentissage suivants correspondaient aux objectifs fixés dans le programme :

- ▶ renforcement de l'identité nationale ;
- ▶ développement des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ amélioration de l'apprentissage critique et des compétences pour le XXI^e siècle (résolution de problèmes, collaboration et créativité) ;
- ▶ renforcement des compétences nécessaires à l'entrée dans la vie active ;
- ▶ développement des compétences de réflexion historique ;
- ▶ connaissance de la diversité culturelle des sociétés du passé/du patrimoine culturel ;
- ▶ connaissance des grands enjeux du monde actuel (pollution environnementale, migrations, réfugiés) ;
- ▶ promotion de l'empathie historique et/ou de la multiperspectivité.

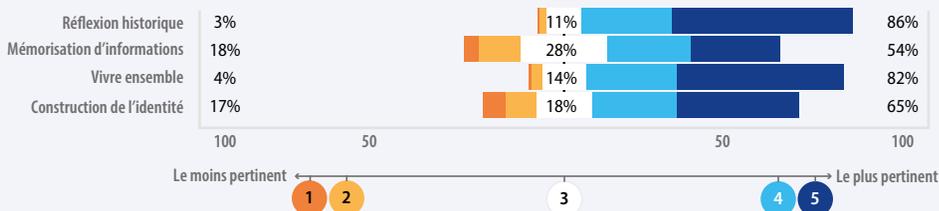
Les résultats montrent que la plupart de ces acquis d'apprentissage étaient jugés conformes aux objectifs du programme dans l'ensemble des États membres, à l'exception du renforcement des compétences nécessaires à l'entrée dans la vie active, qui était totalement absent de certains programmes ou arrivait en dernière ou au mieux en avant-dernière position du classement (en Géorgie, en Irlande ou en Slovaquie) par ordre d'importance. Les deux autres acquis d'apprentissage qui, d'après les autorités éducatives, étaient moins bien représentés dans les objectifs du programme étaient la connaissance des grands enjeux du monde actuel et le renforcement de l'identité nationale, bien qu'il y ait des exceptions notables pour ce dernier, jugé très important par les autorités éducatives d'Arménie, de Grèce, de Malte, du Portugal, de Serbie et de Turquie. Les acquis d'apprentissage que les autorités éducatives des États membres ont présentés comme ayant la plus grande concordance avec les objectifs du programme étaient la connaissance de la diversité culturelle des sociétés du passé, le développement des compétences pour une culture de la démocratie et l'amélioration de l'apprentissage critique et des compétences pour le XXI^e siècle. Ils étaient suivis par le développement des compétences de réflexion historique et la promotion de l'empathie historique et/ou de la multiperspectivité, auxquels 9 des 16 États membres ont attribué la note la plus élevée pour ce qui est de leur importance dans le programme.

Le questionnaire adressé aux enseignants et formateurs proposait des catégories légèrement différentes pour les acquis d'apprentissage et portait sur l'importance que les répondants eux-mêmes accordent à ces derniers, plutôt que sur leur présence dans le programme. La **figure 7.1** ci-dessous présente ces deux catégories d'analyse et les résultats de l'enquête TES.

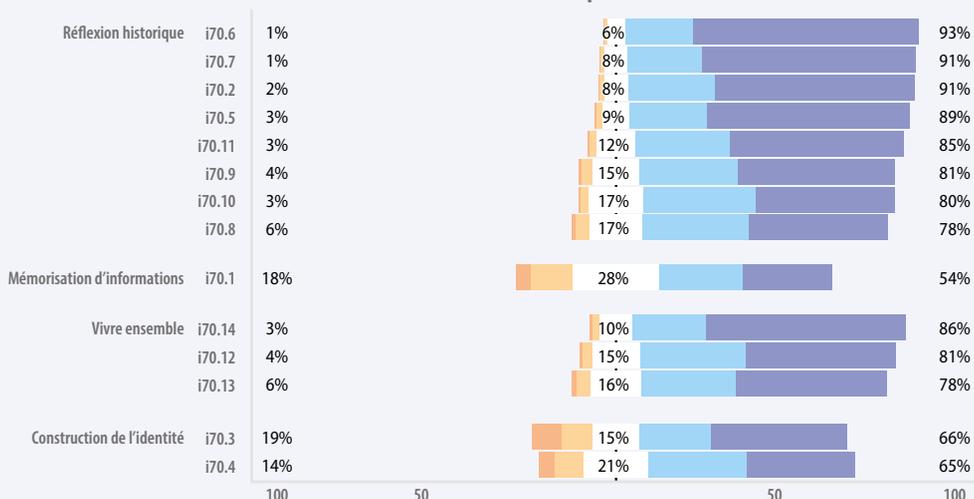
Figure 7.1 – Importance des différents acquis d'apprentissage, selon les répondants à l'enquête TES⁸⁶

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?

n = 4 100



Répartition



Note :

i70.1 : Apprendre et retenir des faits, des dates et des processus historiques – « Mémoriser l'information ».

i70.2 : Reconnaître et débattre de l'importance ou de la pertinence historiques d'événements et de processus.

i70.3 : Développer la fierté nationale.

i70.4 : Créer une identité européenne commune.

i70.5 : Porter un regard critique sur les sources historiques.

i70.6 : Identifier les causes et conséquences d'événements et de processus historiques.

i70.7 : Comprendre et reconnaître la continuité et les changements dans l'histoire.

i70.8 : Comprendre et réfléchir à la dimension éthique de l'histoire.

i70.9 : Poser des questions historiques et y répondre.

i70.10 : Contextualiser les événements et évolutions historiques.

i70.11 : Être conscient de l'existence de perspectives multiples dans l'histoire.

i70.12 : Étudier les identités et cultures multiples qui coexistaient par le passé.

i70.13 : Étudier les injustices historiques et notamment les formes de violence politique, sociale et économique à l'égard des minorités.

i70.14 : Acquérir des compétences pour une culture de la démocratie.

86. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 10).

Les acquis d'apprentissage que la plupart des répondants à l'enquête TES jugent importants ou très importants pour leurs élèves sont liés à la réflexion historique (86 %).

II

La réflexion historique est associée au métier d'historien. Elle nécessite de mobiliser des aptitudes à la réflexion critique pour traiter les informations du passé. Ces aptitudes incluent les stratégies utilisées par les historiens pour donner du sens aux événements passés en comparant et en mettant en contraste les sources d'information (Trombino et Bol, 2012).

Des écarts peuvent toutefois être notés dans les pourcentages d'enseignants jugeant ces acquis importants ou très importants, qui vont de 92 % des répondants en Géorgie à 64 % des répondants en Espagne et Arménie (**figure 7.2**).

Cela dit, le fait que les enseignants accordent beaucoup d'importance à la réflexion historique ne signifie pas nécessairement que les acquis d'apprentissage correspondants sont atteints dans la pratique. Le choix du contenu et des méthodes et outils pédagogiques influe également sur la probabilité d'atteindre certains acquis d'apprentissage. On constate par exemple que 89 % des répondants considèrent l'analyse critique des sources historiques comme un acquis d'apprentissage important ou très important alors qu'ils sont 26 % à indiquer qu'ils n'utilisent que rarement, voire jamais de sources primaires en tant que ressource pédagogique (**figure 5.1**) et 19 % à déclarer qu'ils n'ont que rarement

ou jamais recours à des sources historiques contrastées (**tableau 6.4**). Dans le groupe des acquis d'apprentissage liés à la réflexion historique, les répondants ont indiqué que le résultat d'apprentissage « Comprendre et réfléchir à la dimension éthique de l'histoire » était le moins important, 78 % seulement ayant répondu qu'il était important ou très important, et 6 % l'ayant trouvé peu important ou pas important du tout.

La deuxième catégorie d'acquis d'apprentissage jugés importants ou très importants par les répondants regroupe les items liés à la thématique « Vivre ensemble dans des sociétés démocratiques plurielles » (**figure 7.3**). Ces acquis d'apprentissage cadrent avec les approches pédagogiques axées sur les valeurs comme l'éducation à la citoyenneté mondiale (Conseil de l'Europe, 2019), l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Comité des Ministres, 2010).

La découverte des identités et cultures multiples qui ont coexisté dans le passé a été jugée « importante » ou « très importante » par 67 % des répondants en Andorre, 53 % au Luxembourg, 67 % à Malte et 54 % en Espagne, obtenant dans ces pays des scores bien inférieurs à la moyenne de l'OHTE (81 %) pour cet acquis d'apprentissage. Cette moyenne est toutefois largement supérieure aux valeurs relevées pour l'importance de l'histoire des migrations (57 %), de l'histoire des minorités et des cultures (53 %) et de l'histoire du genre (37 %), qui peuvent toutes être considérées comme des composantes plus spécifiques de la thématique « Découverte des identités et cultures multiples qui ont coexisté dans le passé » (**tableau 6.1**).

Figure 7.2 – Importance des acquis d'apprentissage liés à la réflexion historique selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?

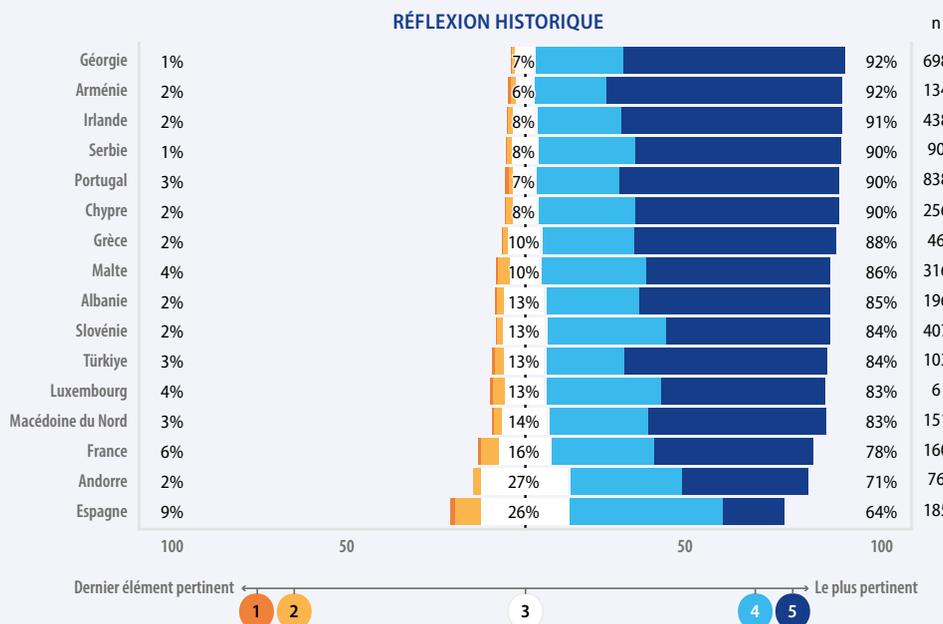
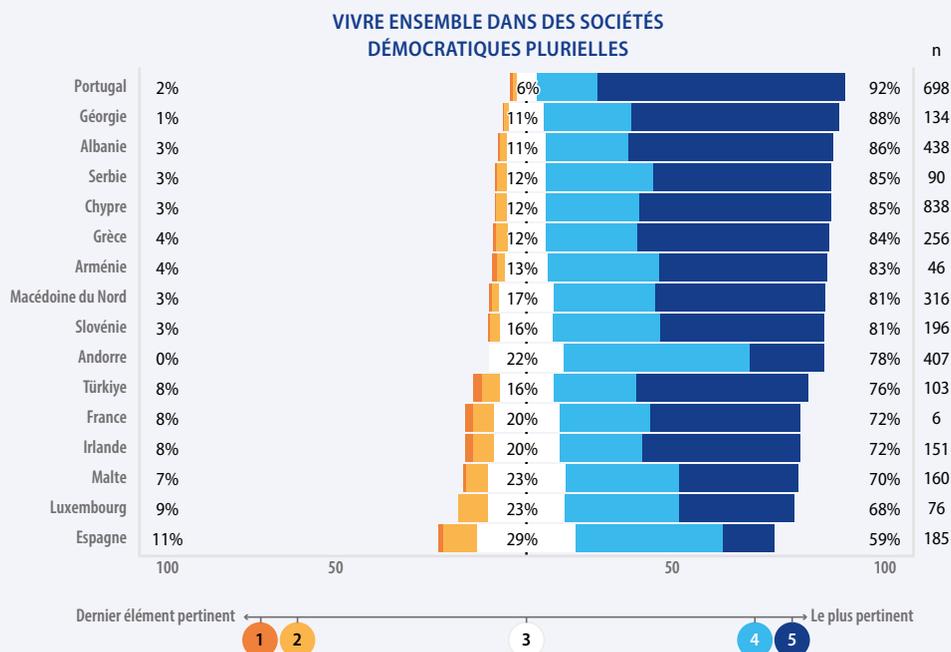


Figure 7.3 – Importance des acquis d'apprentissage liés à la thématique « Vivre ensemble dans des sociétés démocratiques plurielles » selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?



Ces différences terminologiques ont également pu être observées pour d'autres aspects de l'enseignement de l'histoire examinés dans ce rapport (voir par exemple la partie consacrée à la multiperspectivité au chapitre 4), et renvoient à l'idée d'un manque de cohérence ou de clarté dans la terminologie en général. En l'occurrence, il semblerait que les enseignants aient tendance à attribuer de meilleures notes aux catégories génériques, formulées en des termes plus « neutres », qu'à leurs expressions plus spécifiques auxquelles ils pourraient donner un sens plus « politique », comme c'est le cas avec des termes tels que « minorités » ou « genre ». Il pourrait donc être intéressant de consacrer de futures recherches à un examen plus précis de ce qu'englobent certaines grandes catégories d'analyse utilisées dans le présent rapport (voir également la partie relative aux différents domaines de l'histoire au chapitre 6).

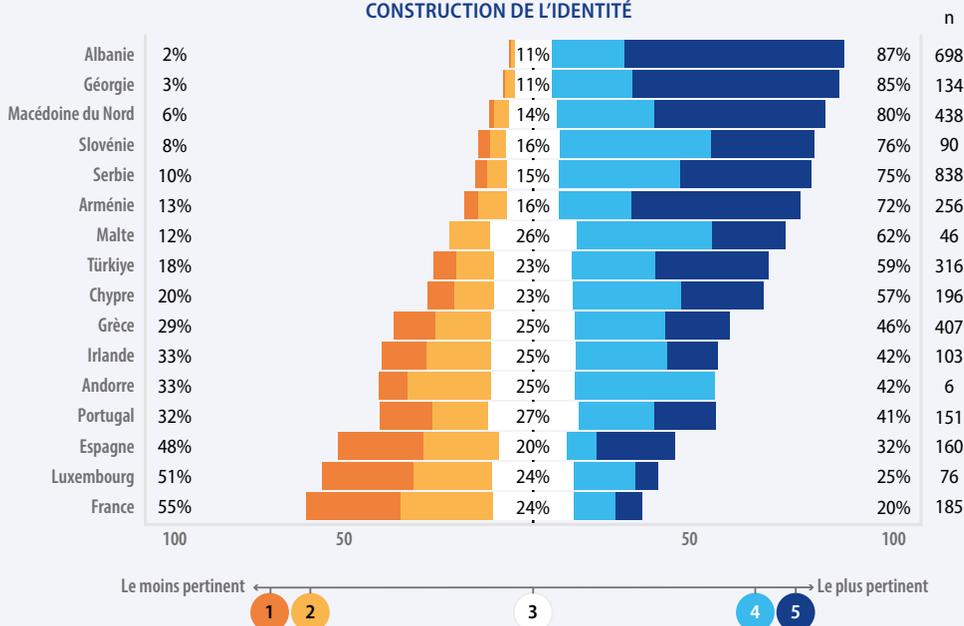
Le troisième groupe d'acquis d'apprentissage a trait à la construction de l'identité (**figure 7.4**).

Le nombre d'enseignants accordant une grande importance à ce sujet est bien plus faible que pour les autres acquis d'apprentissage précités. Le développement d'une identité européenne et la promotion de la fierté nationale sont jugés importants par un nombre à peu près égal d'enseignants d'histoire⁸⁷. La relation linéaire entre les variables a été mesurée au moyen du coefficient de corrélation de Pearson. La corrélation la plus forte entre le développement de la fierté nationale et les autres acquis d'apprentissage non liés à la construction de l'identité est observée pour l'item « Apprendre et retenir des faits, des dates et des processus historiques » ($r = 0,396$, IC à 95 % [0,369, 0,421], $p < 0,01$) tandis que la corrélation la plus forte entre le développement d'une identité européenne commune et les autres acquis d'apprentissage non liés à la construction de l'identité est observée pour l'item « Acquérir des compétences pour une culture de la démocratie » ($r = 0,383$, IC à 95 % [0,356, 0,408], $p < 0,01$).

Figure 7.4 – Importance des acquis d'apprentissage liés à la construction de l'identité selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?

CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ



87. On trouvera une analyse plus détaillée de cet acquis d'apprentissage plus loin dans le présent chapitre.

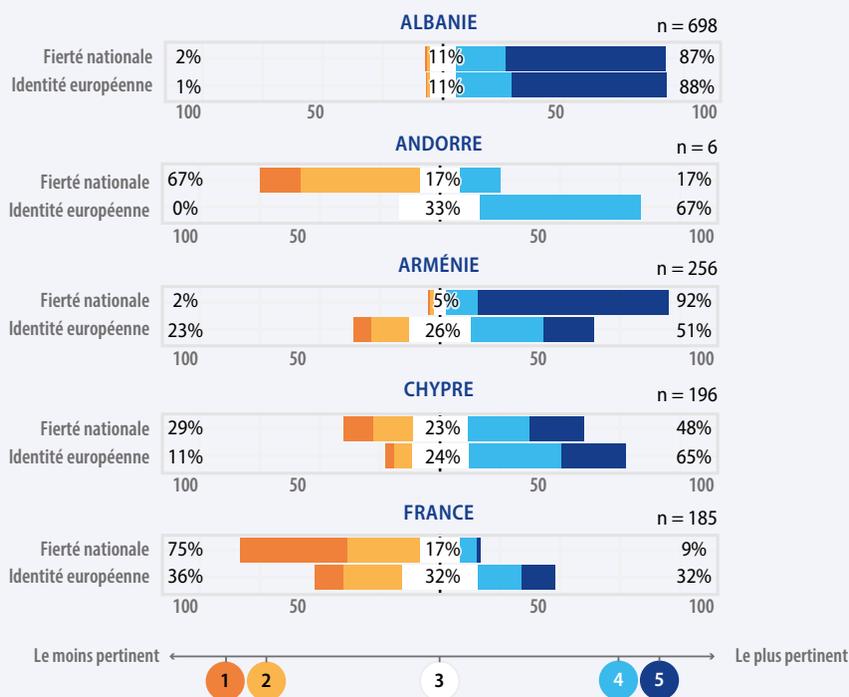
Il convient toutefois de noter que ces chiffres sont relativement similaires, ce qui pourrait indiquer que le développement d'une identité nationale et celle d'une identité européenne ne sont pas forcément incompatibles : Carretero *et al.* (2012 : p. 7) font observer que, par le passé, de nombreux pays présentaient dans leurs programmes scolaires officiels des contenus historiques visant expressément à créer une identité nationale ou culturelle spécifique et que cet usage est maintenant plus implicite. Les données issues de l'enquête TES permettent de se faire une idée de la manière dont les enseignants des États membres de l'OHTE voient la chose. En moyenne, le nombre de répondants qui considèrent le développement

de la fierté nationale comme étant important ou très important (66 %) est similaire au nombre d'enseignants qui pensent la même chose du développement d'une identité européenne (65 %).

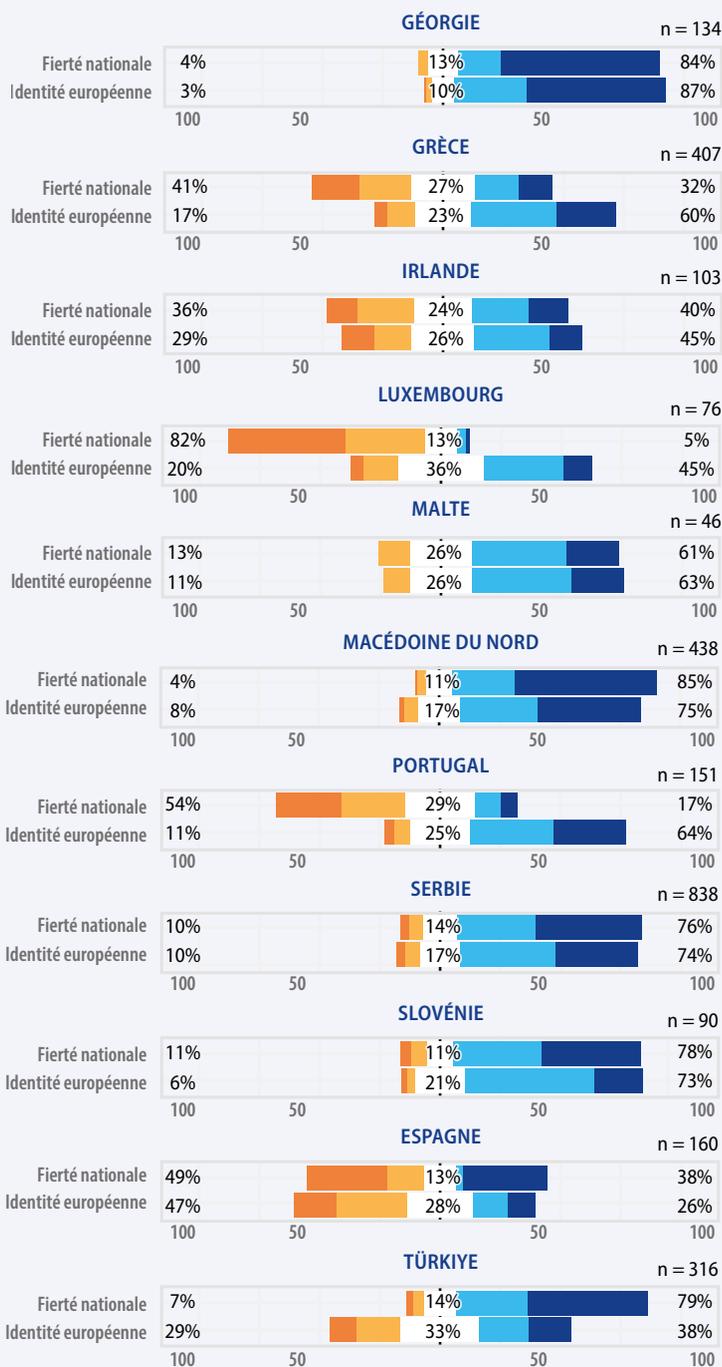
Un examen plus approfondi des données révèle toutefois d'importantes différences entre pays, principalement en ce qui concerne les préférences pour l'une des deux formes de construction de l'identité précitées. Dans plusieurs États membres de l'OHTE, les répondants étaient plus nombreux à accorder une importance plus élevée au développement d'une identité européenne qu'au développement de la fierté nationale (figure 7.5).

Figure 7.5 – Variation des opinions des enseignants sur la construction de l'identité en tant qu'acquis d'apprentissage dans les États membres de l'OHTE⁸⁸

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?



88. Il convient de noter qu'il n'y a eu aucune réponse de la part des professeurs d'histoire du primaire de l'Arménie, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de la Slovaquie. La part des professeurs d'histoire au niveau primaire de Serbie est de 0,19 %.



Le moins pertinent ← 1 2 3 4 5 → Le plus pertinent

C'est notamment le cas en Andorre (+ 50 %), au Portugal (+ 47 %) et au Luxembourg (+ 40 %), ainsi qu'en Grèce (+ 28 %), en France (+ 23 %) et à Chypre (+ 17 %). Dans d'autres pays, c'est l'inverse, par exemple en Türkiye (+ 41 %) et en Arménie (+ 41 %), mais également en Espagne (+ 12 %) et en Macédoine du Nord (+ 10 %).

Ces résultats permettent de dégager les grandes catégories suivantes :

- ▶ un soutien plus affirmé en faveur de l'identité nationale et moins en faveur de l'identité européenne : par rapport aux enseignants des autres pays de l'OHTE, les enseignants d'Arménie et de Türkiye accordent une importance accrue au développement de la fierté nationale et une moindre importance au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe. Les enseignants de ces pays sont favorables à l'utilisation de l'histoire pour la construction de l'identité mais considèrent de manière générale que son rôle est de promouvoir l'identité nationale ;
- ▶ un soutien plus affirmé en faveur de l'identité nationale et de l'identité européenne : les enseignants d'Albanie, de Géorgie, de Macédoine du Nord, de Slovénie et de Serbie attachent plus d'importance au développement de la fierté nationale et au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe que leurs collègues des autres pays de l'OHTE. Ces résultats témoignent d'un large soutien à l'utilisation de l'histoire pour la construction de l'identité dans ces pays ;
- ▶ un soutien moindre à l'identité nationale : par rapport aux enseignants des autres pays de

l'OHTE, les enseignants d'Andorre, de Chypre, de Grèce et du Portugal accordent moins d'importance au développement de la fierté nationale mais attribuent une importance similaire au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe. Il est probable qu'ils soient aussi dans l'ensemble moins favorables à l'utilisation de l'histoire pour la construction de l'identité ;

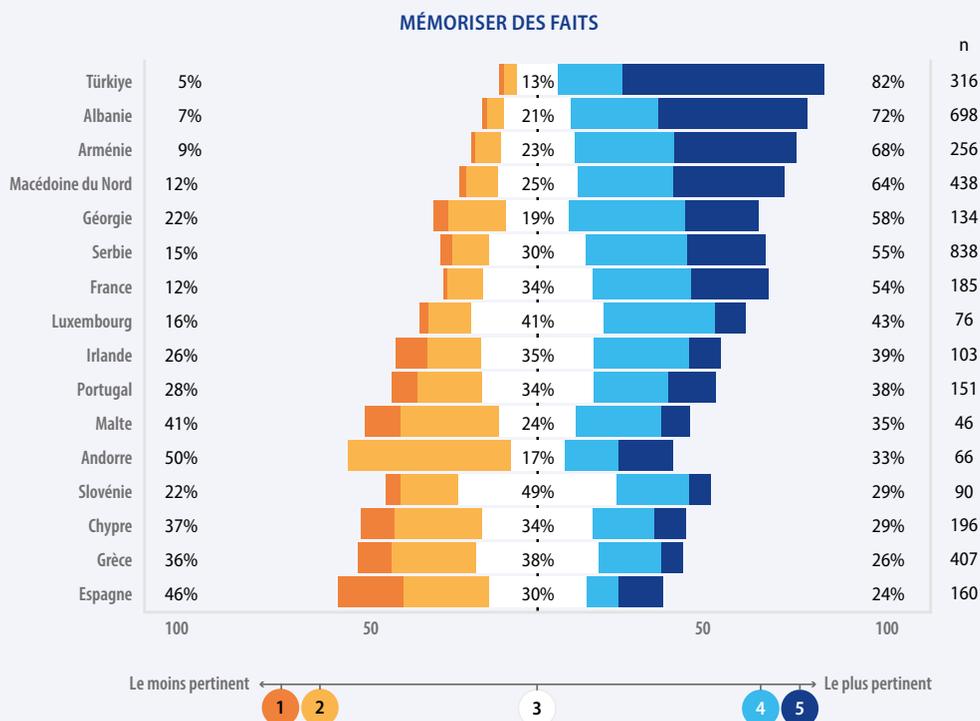
- ▶ un soutien moindre à l'identité nationale et à l'identité européenne : les enseignants de France, d'Irlande, du Luxembourg et d'Espagne accordent moins d'importance au développement de la fierté nationale et au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe que les enseignants des autres pays de l'OHTE. Ces chiffres traduisent une adhésion plus faible à l'utilisation de l'histoire pour la construction de l'identité dans ces pays.

Comme on le voit sur la **figure 7.1**, le quatrième et dernier groupe d'acquis d'apprentissage par ordre d'importance est l'apprentissage et la mémorisation de faits, dates et processus historiques. Les répondants des États membres de l'OHTE sont tout de même plus de la moitié (54 %) à considérer cet acquis d'apprentissage comme étant important ou très important.

Il y a de grandes variations entre pays pour ce qui est du nombre de répondants ayant jugé cet acquis d'apprentissage important ou très important dans le questionnaire adressé aux enseignants. Les pourcentages les plus élevés se trouvent en Albanie, en Arménie et en Türkiye. À l'inverse, les enseignants d'histoire qui le jugent le moins important sont ceux de Chypre, de Grèce et d'Espagne. La **figure 7.6** ci-dessous indique les pourcentages correspondants pour chaque État membre de l'OHTE.

Figure 7.6 – Importance des acquis d'apprentissage liés à la mémorisation de l'information selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

Quels acquis visez-vous pour vos élèves en cours d'histoire ?



ÉVALUATION

L'évaluation est essentielle pour déterminer dans quelle mesure les élèves ont atteint les différents acquis d'apprentissage qui viennent d'être examinés. Il y a de grandes variations dans les méthodes d'évaluation utilisées en cours d'histoire dans les 16 États membres de l'OHTE et aux différents niveaux d'enseignement.

Prescriptions en matière d'évaluation

Le **tableau 7.1** montre les types de méthodes d'évaluation imposées aux enseignants des États membres de l'OHTE. La plupart des autorités

éducatives (14 sur 16) prescrivent l'utilisation d'au moins cinq types de méthodes d'évaluation. Les deux exceptions sont le Portugal et le Luxembourg. Les autorités éducatives portugaises n'exigent aucun type d'évaluation particulier au-delà de la recommandation nationale de diversifier les méthodes d'évaluation dans toutes les disciplines scolaires. Elles laissent les enseignants effectuer ce choix en toute autonomie et n'ont donc pas fourni plus d'informations à ce sujet. Au Luxembourg, deux types de méthodes d'évaluation seulement sont imposés : ce sont les questions portant

sur les connaissances et celles se référant à des sources. Ces deux formes d'évaluation sont d'ailleurs les plus fréquemment utilisées dans l'ensemble, puisqu'elles sont prescrites par les autorités éducatives de tous les États membres de l'OHEE sauf le Portugal. En troisième et quatrième positions figurent les exposés ou examens oraux (tous les pays sauf le Portugal et le Luxembourg) et les dissertations (tous les pays sauf le Portugal, le Luxembourg et l'Espagne). Les questionnaires à choix multiples

sont prescrits par les autorités éducatives dans 11 États membres de l'OHEE et non obligatoires dans cinq pays seulement : la France, la Géorgie, le Luxembourg, le Portugal et la Slovénie. Les méthodes d'évaluation plus rarement utilisées sont les portfolios (seules Andorre, la Géorgie, la Slovénie et la Türkiye les imposent), le travail par projets (requis uniquement en Albanie et à Chypre), les jeux de rôle (pratiqués uniquement à Chypre) et les devoirs à la maison (requis uniquement à Malte).

Tableau 7.1 – Méthodes d'évaluation imposées par les autorités éducatives dans les États membres de l'OHEE, d'après les réponses à l'enquête EAS

	ALB	AND	ARM	CYP	FRA	GEO	GRC	IRL	LUX	MLT	MKD	PRT	SRB	SVN	ESP	TUR
Questions portant sur les connaissances	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Questions se référant à des sources	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Exposés ou examens oraux	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•		•	•	•	•
Dissertations	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•		•	•		•
Questionnaires à choix multiples	•	•	•	•			•	•		•	•		•		•	•
Portfolios		•				•								•		•
Autres*	•			•						•						

* Les autres formes d'examens sont le travail par projets (Albanie), l'évaluation de tâches réalisées en classe ou à la maison (Malte), le travail par projets et les jeux de rôle (Chypre, niveau élémentaire).

Note : • = méthodes d'évaluation signalées par les autorités éducatives

Utilisation des méthodes d'évaluation

Il est intéressant de compléter l'examen des méthodes d'évaluation demandées par les autorités éducatives en se penchant sur leur utilisation dans la pratique par les enseignants. Les réponses aux questionnaires adressés aux enseignants montrent que les méthodes d'évaluation les plus fréquemment utilisées sont, par ordre d'importance, les évaluations orales et les questions factuelles sur des événements ou personnages historiques, employées régulièrement par plus de 70 % des enseignants (**figure 7.7**). Elles sont suivies par les exercices d'interprétation de sources historiques et les dissertations nécessitant une argumentation, utilisées régulièrement par plus de 60 % des répondants. À l'opposé, les méthodes d'évaluation les moins utilisées sont les activités qui évaluent les compétences en

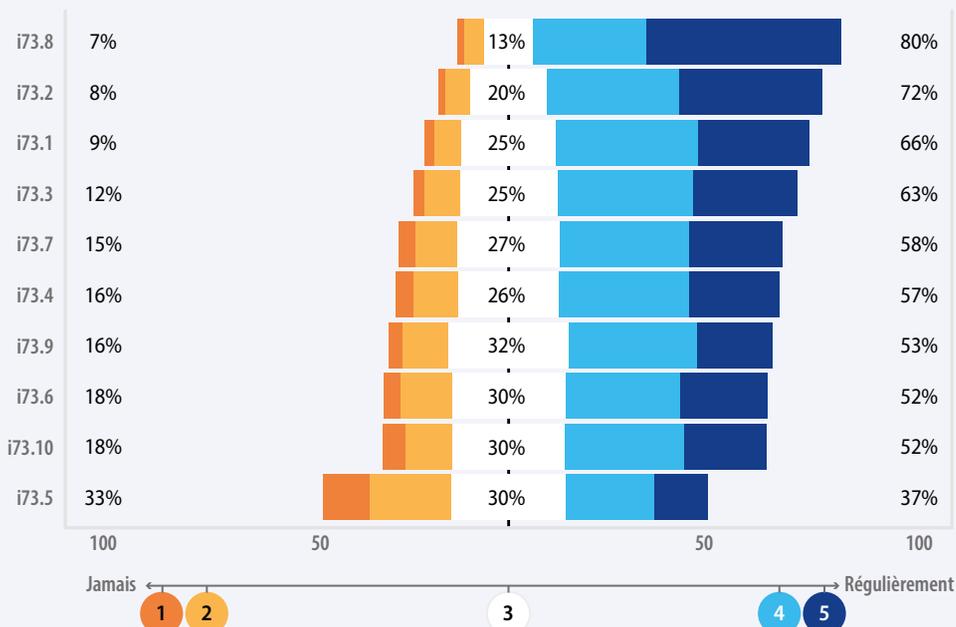
matière de culture de la démocratie (52 % des enseignants les utilisent régulièrement) et les activités, comme le jeu de rôle ou les simulations, dans lesquelles les élèves sont invités à faire preuve d'empathie historique (37 % d'utilisation régulière). Un premier constat positif réside dans la grande diversité des méthodes d'évaluation employées par les enseignants des États membres de l'OHTE. En effet, les 10 méthodes d'évaluation proposées sont utilisées assez régulièrement par les enseignants, et toutes sauf une (activités visant à promouvoir l'empathie historique) le sont par plus de la moitié d'entre eux.

Il existe d'importantes variations entre les États membres de l'OHTE en ce qui concerne la fréquence d'utilisation de chacune de ces méthodes d'évaluation (**figure 7.8**).

Figure 7.7 – Fréquence d'utilisation des différentes méthodes d'évaluation, selon l'enquête TES⁸⁹

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?

n = 4 055



89. On peut trouver une ventilation complète de tous les éléments par pays dans l'annexe technique (volume 3 du rapport, élément 3, tableau 11).

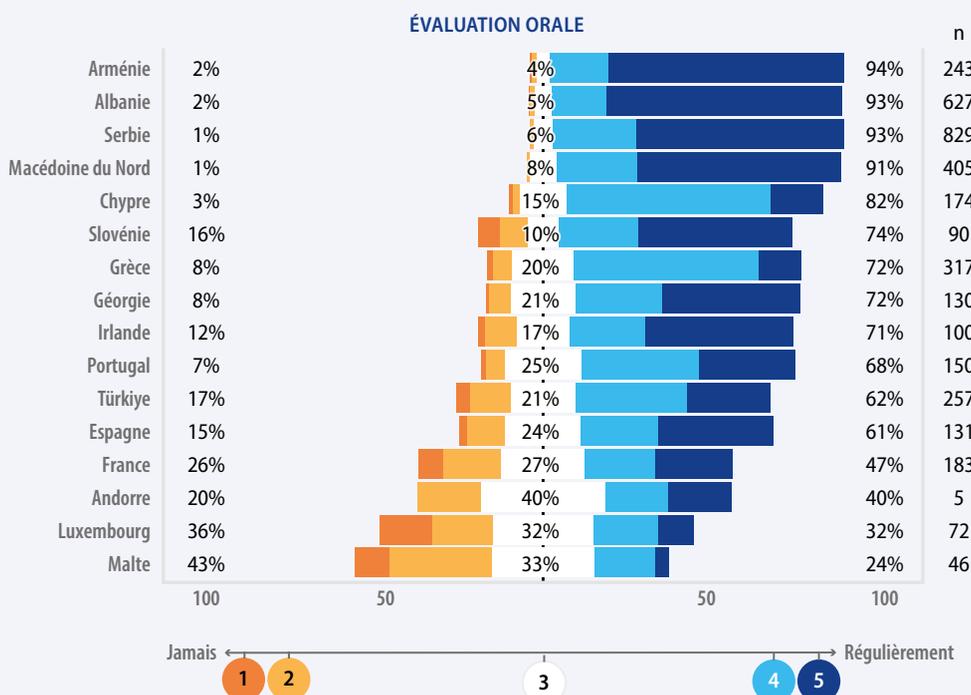
Méthodes d'évaluation :	
i73.1 : Exercices nécessitant l'interprétation de sources historiques écrites et visuelles.	i73.6 : Travail pratique ou travail sur un projet (présentations, visites, expositions, documentaires, etc.).
i73.2 : Questions factuelles sur des événements ou personnalités historiques (vrai/faux, choix multiples, lien entre les dates et les événements, etc.).	i73.7 : Exercices destinés à démontrer la compréhension de concepts historiques importants (la révolution industrielle, la modernisation, la migration, etc.).
i73.3 : Questions à développement qui nécessitent une argumentation (causes/conséquences, changement/continuité, interprétations historiques, etc.).	i73.8 : Évaluation orale.
i73.4 : Travaux de recherche où les élèves collectent et traitent eux-mêmes les informations.	i73.9 : Activités permettant d'évaluer la compréhension des élèves des multiples perspectives de l'histoire.
i73.5 : Activités, telles que des jeux de rôle et des simulations, où les élèves font preuve d'empathie historique.	i73.10 : Activités permettant d'évaluer les compétences des élèves en matière de culture démocratique.

Avec un score supérieur à 90 % à chaque fois, les enseignants d'Arménie (94 %), d'Albanie (93 %), de Serbie (93 %) et de Macédoine du Nord (91 %) sont ceux qui ont le plus souvent recours aux évaluations orales, méthode la plus utilisée par ailleurs. Au contraire, les enseignants de Malte (où 43 % des enseignants n'utilisent jamais ou presque jamais cette méthode et

seulement 24 % l'utilisent régulièrement), du Luxembourg (32 % d'usage régulier), d'Andorre (40 %) et de France (47 %) sont ceux qui y ont le moins fréquemment recours. Dans tous les autres pays, plus de la moitié des enseignants intègrent régulièrement des examens ou exposés oraux dans le cadre des évaluations.

Figure 7.8 – Fréquence des évaluations orales dans l'enseignement de l'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?



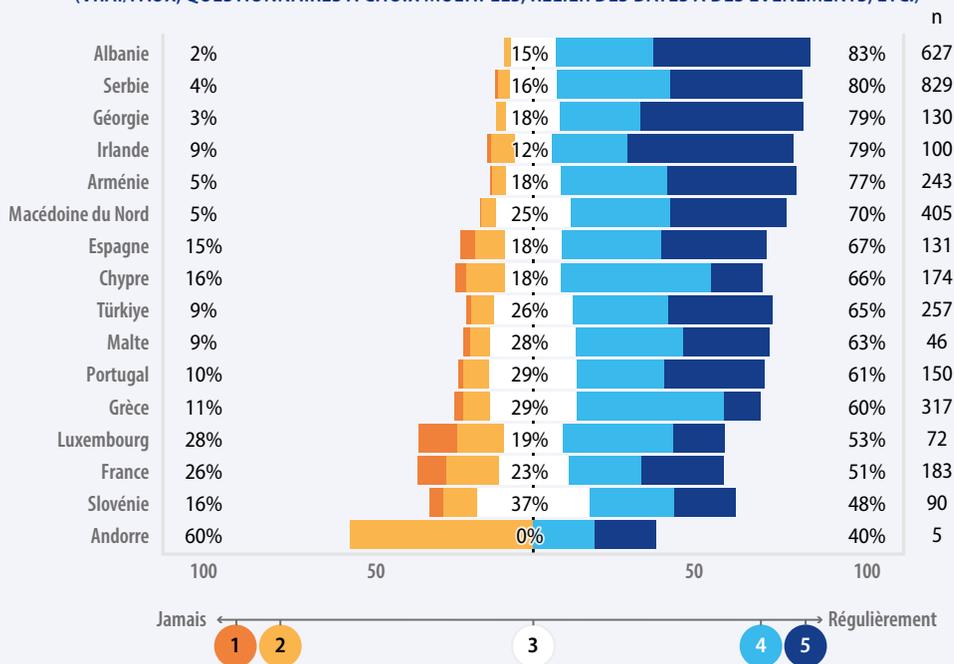
Comme le montre la **figure 7.9**, les questions factuelles sur des événements ou personnages historiques sont une méthode d'évaluation très courante en Albanie (83 % des enseignants l'utilisent régulièrement), en Serbie (80 % d'usage régulier), en Géorgie (79 %), en Irlande (79 %), en Arménie (77 %) et en Macédoine du Nord (70 %).

Elle est moins fréquente en Andorre, où 40 % seulement des enseignants y ont régulièrement recours, en Slovénie (48 % d'usage régulier), en France (51 %) et au Luxembourg (53 %). Dans tous les autres pays, plus de 60 % des enseignants utilisent régulièrement les questions factuelles dans le cadre des évaluations.

Figure 7.9 – Fréquence des évaluations d'histoire reposant sur des questions factuelles selon les répondants à l'enquête TES par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?

QUESTIONS FACTUELLES SUR DES ÉVÉNEMENTS OU PERSONNAGES HISTORIQUES (VRAI/FAUX, QUESTIONNAIRES À CHOIX MULTIPLES, RELIER DES DATES À DES ÉVÉNEMENTS, ETC.)



Les exercices d'interprétation de sources historiques écrites et visuelles sont le plus fréquemment utilisés par les enseignants au Portugal (93 % les utilisent régulièrement), en Géorgie (89 %), au Luxembourg (88 %) et en Irlande (82 %). À l'opposé, 48 % seulement des enseignants d'Arménie, 59 % des enseignants en Serbie, 58 % en Grèce et 60 % des enseignants en Andorre, en Slovénie et en Türkiye ont régulièrement recours à cette méthode d'évaluation (**figure 7.10**).

Comme le montre la **figure 7.11**, le recours à des dissertations nécessitant une argumentation est très fréquent en Géorgie (88 % des enseignants utilisent régulièrement cette méthode), en France (83 %), au Portugal (79 %) et en Andorre (80 %), et moins fréquent en Espagne (47 %), à Malte (50 %), en Slovénie (52 %) et en Türkiye (54 %).

Figure 7.10 – Fréquence de l'utilisation d'exercices d'interprétation de sources historiques écrites et visuelles dans le cadre des évaluations selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?

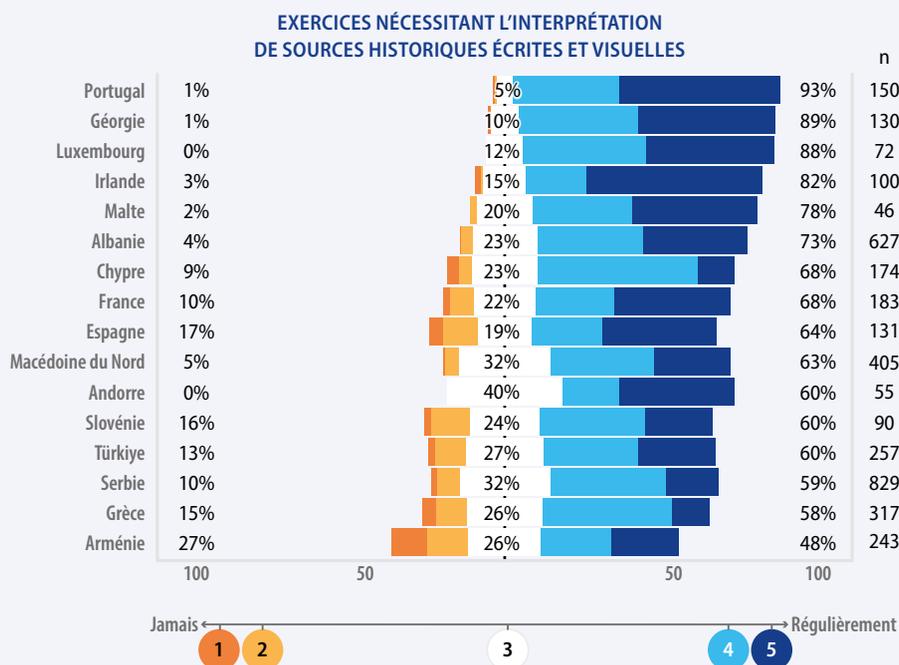
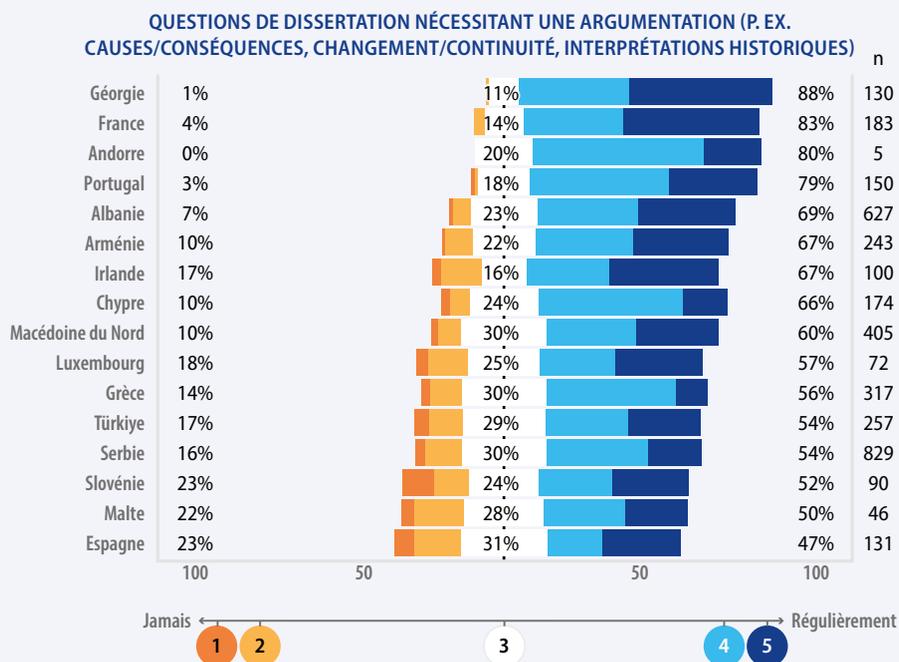


Figure 7.11 – Fréquence de l'utilisation des dissertations comme méthode d'évaluation dans le cadre de l'enseignement de l'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?



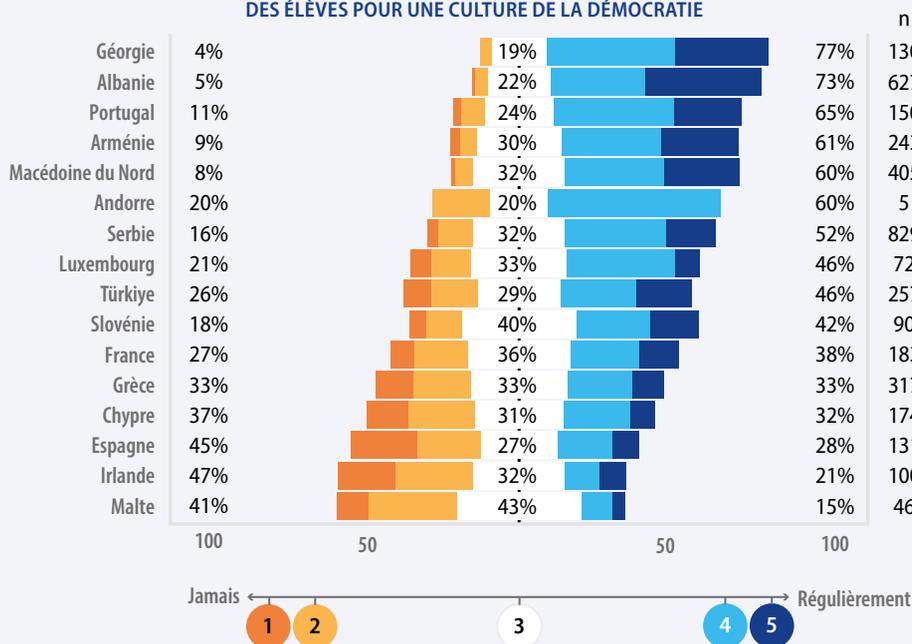
Bien que les activités qui évaluent les compétences des élèves en matière de culture démocratique soient le deuxième type d'évaluation le moins fréquemment utilisé dans les États membres de l'OHTE, cette méthode est employée par un nombre d'enseignants sensiblement supérieur à la moyenne de l'OHTE (52 %) en Géorgie (77 % d'entre eux ont régulièrement recours à

ces activités à des fins d'évaluation), en Albanie (73 %), en Arménie (61 %) et en Macédoine du Nord (60 %). Les enseignants qui emploient le moins souvent cette méthode exercent à Malte (seuls 15 % des enseignants l'utilisent régulièrement), en Irlande (21 %), en Espagne (28 %), à Chypre (32 %) et en Grèce (33 %) (**figure 7.12**).

Figure 7.12 – Fréquence de l'utilisation d'activités évaluant les compétences des élèves en matière de culture démocratique dans le cadre de l'enseignement de l'histoire selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?

**ACTIVITÉS ÉVALUANT LES COMPÉTENCES
DES ÉLÈVES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE**

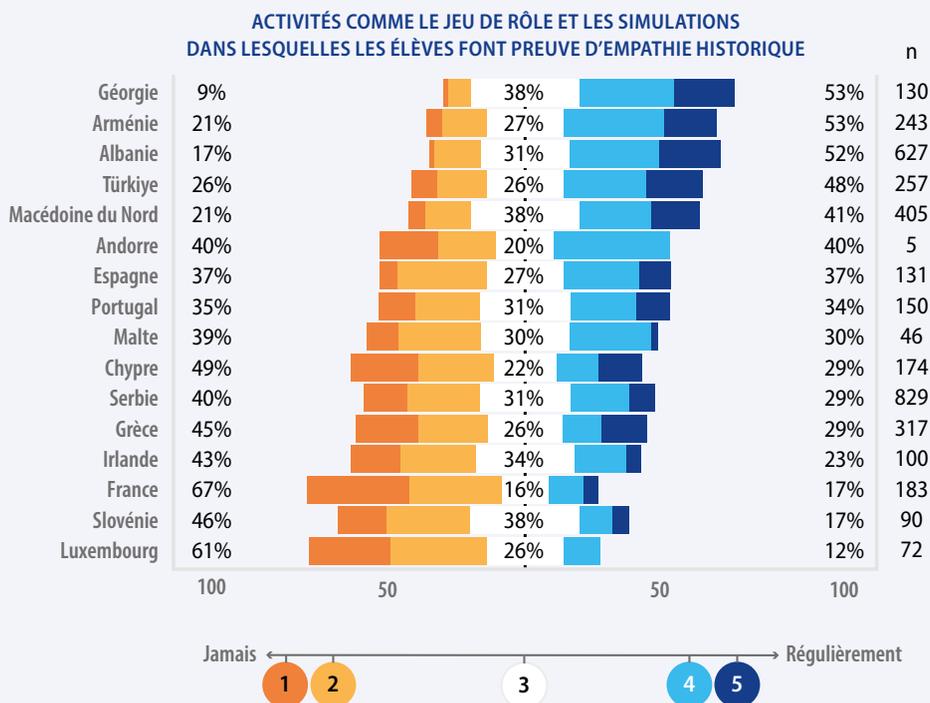


Les formes d'évaluation les moins courantes, faisant appel à des activités destinées à stimuler l'empathie historique des élèves comme le jeu de rôle ou les simulations, sont utilisées par un nombre d'enseignants sensiblement supérieur à la moyenne de l'OHTE en Géorgie et en Arménie (53 % des enseignants de ces pays les emploient régulièrement lors des évaluations), en Albanie (52 %) et en Türkiye (48 %). Les enseignants du Luxembourg (12 %), de Slovénie (17 %), de France (17 %) et d'Irlande (23 %) sont ceux qui les utilisent le moins souvent (**figure 7.13**).

On peut noter une certaine discordance entre les réponses des enseignants aux questions portant sur les objectifs d'apprentissage et celles portant sur l'évaluation. Lorsque les enseignants ont été interrogés sur les objectifs d'apprentissage, neuf sur dix ont considéré l'utilisation de sources historiques comme étant importante ou très importante tandis que, dans leurs réponses aux questions sur l'évaluation, la moitié seulement des enseignants ont dit recourir fréquemment à des exercices nécessitant l'interprétation de sources historiques écrites et visuelles.

Figure 7.13 – Fréquence des activités cherchant à stimuler l'empathie historique des élèves selon les répondants à l'enquête TES, par État membre

À quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'évaluation suivantes avec vos élèves ?



Ces données, à rapprocher de l'importance des examens et autres formes d'évaluation sommative (présentées ci-dessous), soulignent le décalage entre les préférences des enseignants et les contraintes structurelles auxquelles ils se heurtent dans l'adaptation de leurs méthodes d'évaluation aux objectifs d'apprentissage officiels.

Les participants aux groupes de discussion ont affirmé que l'introduction de nouveaux programmes s'accompagnait souvent de changements dans les formes d'évaluation. Un participant de l'Arménie a par exemple expliqué que les élèves des établissements privés devaient maintenant réaliser un projet par an⁹⁰. Un

participant maltais a quant à lui indiqué que les élèves devaient réaliser diverses tâches dans le cadre des examens :

II

Les élèves font un choix parmi un certain nombre de tâches inscrites dans le programme. Les activités proposées aux plus jeunes sont des visites de sites historiques, des écrits, des recherches ou des collages. Pour les classes supérieures, il peut s'agir de visites dans les archives et de travaux sur des sources documentaires ou de dissertations documentées, c'est-à-dire la réalisation de recherches pour la préparation d'exposés⁹¹.

90. EFG 1, 2 décembre 2022.

91. EFG 6, 8 mars 2023.

Les participants aux groupes de discussion de Chypre⁹² et de Serbie⁹³ ont mentionné l'évaluation par les pairs – méthode qui ne figurait pas dans le questionnaire adressé aux enseignants – comme une bonne pratique qui aide les élèves à mieux comprendre les critères d'évaluation, les fait réfléchir à leurs apprentissages et leur apprend à formuler une appréciation ou un avis. Un participant portugais a ajouté :

II

Je considère [l'apprentissage par les pairs] comme une co-construction des savoirs. Pour moi, les nouvelles connaissances doivent être bâties à partir des connaissances (formelles et non formelles) des élèves et de nos connaissances théoriques. Il est important de placer les élèves au cœur de tout ce qui se passe à l'école et de leur expliquer pourquoi nous enseignons telle ou telle chose en utilisant tel ou tel critère ou stratégie. Une approche centrée sur l'élève est essentielle⁹⁴.

Plusieurs enseignants des groupes de discussion ont reconnu qu'ils n'avaient pas assez confiance dans leurs capacités à évaluer certains types d'acquis d'apprentissage, comme ceux liés à l'apprentissage par projets. Ils ont également souligné que les enseignants ne disposaient pas toujours des compétences requises pour mener des évaluations axées sur les compétences. Un participant chypriote a expliqué que dans son pays, les enseignants ont recours à des évaluations qui ne testent que les connaissances, même si rien ne les y oblige, mais que le contenu de l'enseignement de l'histoire et les méthodes pédagogiques utilisées sont généralement plus en adéquation avec la nature de l'apprentissage historique lorsqu'il n'y a pas

d'examens finaux ni de pression extérieure liée aux examens d'entrée à l'université⁹⁵.

Caractère adéquat des évaluations

Les méthodes d'évaluation ne conviennent pas toutes de la même manière à l'évaluation des différents acquis d'apprentissage. Pour Ercikan et Seixas (2015 : p. 1), repenser l'histoire et son rôle dans la société a des conséquences évidentes pour l'évaluation de l'histoire. Des processus plus complexes – réflexion historique, conscience historique ou construction de sens historique – appellent des évaluations plus complexes. Les questions controversées sont un aspect particulièrement difficile à évaluer (Blevins, Magins et Salinas, 2020 ; Gómez Carrasco *et al.*, 2022b). Le guide « Learning to disagree », qui propose des conseils pratiques pour évaluer les compétences des élèves en organisant des discussions et des débats sur des points de désaccord entre eux (EuroClio, 2020), peut être une ressource utile pour les enseignants confrontés à cette tâche délicate.

Existence de formes d'évaluation adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers

Certains enfants peuvent rencontrer plus de difficultés que d'autres dans l'apprentissage de l'histoire, et ce pour diverses raisons, par exemple le fait qu'ils ne parlent pas la langue locale, qu'ils sont habitués à d'autres modes d'apprentissage ou qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Les enseignants doivent adapter leur enseignement au niveau de connaissances des élèves, à leurs intérêts et aux compétences qu'ils apportent en classe. Toutes les autorités éducatives des États membres de l'OHTE dans lesquels des évaluations sont organisées en fin de cycle⁹⁶, à l'exception de la Géorgie et de la Macédoine du Nord, pour lesquelles il n'y a pas de données, ont indiqué

92. EFG 9, 20 avril 2023.

93. EFG 8, 9 mars 2023.

94. EFG 9, 20 avril 2023.

95. EFG 6, 8 mars 2023.

96. L'Espagne est le seul pays dans lequel l'histoire ne fait pas l'objet d'examens de fin de cycle.

que d'autres formes d'évaluation sont prévues pour les élèves ayant des besoins particuliers. Un participant grec à un groupe de discussion a par

exemple expliqué que dans son pays, les examens écrits peuvent être adaptés à l'oral pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage⁹⁷.

EXAMENS

Dans la plupart des États membres de l'OHTE, il n'y a pas d'examens incluant l'histoire au niveau de l'enseignement primaire. Cela dit, des examens portant également sur l'histoire sont prévus dans le cadre de cours intégrés en Géorgie et en Türkiye⁹⁸. Tous les États membres sauf l'Espagne organisent des examens finaux à la fin du premier cycle ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Albanie, en Andorre, en Macédoine du Nord et au Portugal, ces examens sont entièrement facultatifs.

Les données issues du questionnaire adressé aux autorités éducatives montrent que des examens de fin de cycle se tiennent au niveau national dans 11 des 15 États membres qui ont indiqué avoir recours à ce type d'évaluations. Les exceptions sont l'Arménie, où les examens de fin de cycle sont organisés au niveau régional, et la Grèce, où ils sont du ressort des établissements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire mais sont nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La Géorgie et la Macédoine du Nord n'ont pas fourni de données sur ce point.

Les 15 États membres qui organisent des examens de fin de cycle ont tous indiqué que ces examens évaluaient les connaissances historiques et les compétences de réflexion historique. Six pays mettent également l'accent sur les compétences sociales et civiques : l'Albanie, Andorre, l'Arménie, Chypre, Malte et la Türkiye. L'Albanie, Andorre, l'Arménie, le Portugal et la Türkiye évaluent les compétences génériques.

Les autorités éducatives des 15 États membres qui organisent des examens de fin de cycle (sauf la Géorgie et la Macédoine du Nord, pour lesquelles il n'y a pas de données) ont toutes indiqué que ces derniers comportaient des épreuves écrites. Des examens oraux sont organisés en Andorre, en Arménie, en France et en Grèce, et les travaux personnels réalisés au cours de l'année sont inclus dans l'évaluation en Andorre, en France, en Irlande et à Malte. À Malte, les enseignants organisent des évaluations en classe avec leurs élèves. Au Portugal, en Irlande et en France, les examens finaux comprennent des épreuves de dissertation.

Dix des 15 États membres qui organisent des examens de fin de cycle ont indiqué que l'histoire avait le même poids que les autres matières dans ces épreuves. Les deux pays qui font exception ici sont la France, où le coefficient attribué à l'histoire dépend du programme suivi par les élèves, et Malte, où l'histoire ne fait pas partie des matières obligatoires pour l'admission dans l'enseignement supérieur. La Géorgie, la Macédoine du Nord et la Türkiye n'ont pas fourni de données sur ce point. Certains pays organisent des examens pour clôturer une période, par exemple à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (Arménie, Serbie et Slovaquie) ou à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en douzième année (Arménie ; et Slovaquie, mais où cet examen est facultatif). Ces examens ont différents buts, par exemple l'obtention d'un diplôme ou l'accès au niveau supérieur (deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou enseignement universitaire).

97. EFG 7, 8 mars 2023.

98. En Géorgie, ces examens ont lieu à la fin du cours intégré « Notre Géorgie », tandis qu'en Türkiye ils font partie d'un cours intégré d'études sociales. Aucune donnée n'est disponible pour Malte.

Les participants aux groupes de discussion se sont accordés à reconnaître qu'un cadre d'évaluation de qualité devait inclure une diversité de méthodes d'évaluation (travail par projets et débats, par exemple) pour que les enseignants puissent tenir compte des différents points forts de leurs élèves. Les élèves démontreraient ainsi leurs connaissances historiques et leur compréhension de l'histoire en mobilisant diverses compétences plutôt que par le seul biais de méthodes plus rigides comme les questionnaires à choix multiples qui ne testent que leur capacité à mémoriser des faits⁹⁹. Un enseignant a affirmé :

II

Les critères d'évaluation des élèves doivent respecter un juste milieu entre les connaissances et les différentes capacités de réflexion historique ; il n'y a aucun intérêt à enseigner la multiperspectivité si celle-ci est absente de l'évaluation¹⁰⁰.

Les recherches menées en vue de la préparation du présent rapport portaient principalement sur l'existence d'examens finaux en histoire et leur nature. Des études plus approfondies seront donc nécessaires pour préciser le type de contenu historique et/ou le champ géographique couverts par ces examens.

D'après les informations recueillies dans le cadre de l'enquête EAS, la correction des examens finaux dans les États membres de l'OHTE mobilise différents acteurs. Des correcteurs externes nommés par le gouvernement sont employés à cet effet en Albanie, en Irlande et en Slovaquie. En Grèce, la correction est effectuée par les enseignants eux-mêmes. Dans les autres cas, elle est assurée par des correcteurs externes et internes. En Andorre,

par exemple, les correcteurs externes nommés par le gouvernement n'interviennent que dans le deuxième cycle de l'enseignement supérieur. À Chypre et en France, il est fait appel à des correcteurs internes ou externes en fonction du type d'examen. Enfin, au Luxembourg, à Malte et au Portugal, la correction est confiée à des correcteurs externes et aux enseignants des élèves. Des systèmes informatiques ou reposant sur l'intelligence artificielle sont utilisés pour la correction en Arménie, en Serbie et en Turquie.

Opinion des enseignants sur les examens

D'après les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TES, les examens sont le deuxième facteur le plus important, après les manuels, ayant une influence sur le contenu de leur enseignement dans la pratique. Près de 30 % des enseignants ont indiqué que les examens avaient une influence marquée ou très marquée sur leur enseignement (voir chapitre 6)¹⁰¹. Les participants aux groupes de discussion ont expliqué quant à eux que la perspective des examens finaux externes – examens nationaux, à fort enjeu ou de fin de cycle, par exemple – exerçait une pression intense aussi bien sur les enseignants que sur les élèves. Ce constat a été fait par des participants venant d'Albanie¹⁰², d'Irlande et du Portugal¹⁰³, de Grèce et du Portugal¹⁰⁴, ainsi que de Chypre¹⁰⁵.

Par conséquent, les enseignants qui ont la charge d'une matière évaluée lors d'un examen final externe doivent veiller à couvrir tous les éléments du programme susceptibles d'être abordés à l'examen. Un participant grec au groupe de discussion¹⁰⁶ a évoqué la pression que faisait peser sur les enseignants la nécessité de traiter tous les contenus obligatoires d'un programme très volumineux en un temps limité. Un autre participant de Chypre a affirmé : « S'il y a une épreuve d'histoire à l'examen, vous ne pouvez

99. EFG 6, 8 mars 2023.

100. *Ibid.*

101. Seuls les manuels ont plus d'impact : 37 % des enseignants considèrent qu'ils ont une grande ou très grande influence sur leur enseignement.

102. EFG 1, 2 décembre 2022.

103. EFG 4, 1^{er} février 2023.

104. EFG 5, 2 février 2023 ; EFG 10, 22 avril 2023.

105. EFG 6, 8 mars 2023.

106. EFG 7, 8 mars 2023

pas échapper au programme, il faut le suivre période par période, heure par heure¹⁰⁷. »

La présence d'examens à fort enjeu à la fin de l'année scolaire ou du cycle exerce donc de lourdes contraintes sur les enseignants, qui doivent préparer leurs élèves et leur faire mémoriser des faits, ce qui ne laisse pas de

place à d'autres activités ou méthodes ou à l'utilisation de ressources complémentaires. Les notes des élèves ayant souvent un impact sur l'évaluation des performances des enseignants, ces derniers sont poussés à consacrer davantage de temps à préparer les jeunes à la passation de l'examen, pratiquant ainsi le *teaching to the test* (enseignement en vue de l'examen).

CONCLUSIONS

Les attentes à l'égard de l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE sont multiples : tous les acquis d'apprentissage inclus dans le questionnaire adressé aux enseignants ont en effet été considérés comme importants ou très importants par au moins la moitié des répondants. Les acquis d'apprentissage qui ont été jugés importants ou très importants par le plus grand nombre sont liés à la réflexion historique, tandis que l'apprentissage et la mémorisation de faits, de dates et de processus historiques ont enregistré les pourcentages les plus faibles. L'importance attachée à cette multitude d'acquis d'apprentissage est un défi supplémentaire pour des enseignants, déjà aux prises avec des difficultés liées au nombre d'heures alloué à l'histoire dans les programmes et à la surcharge de ces derniers. Ces deux sujets constituent par ailleurs leurs deux principales sources de préoccupation.

L'évaluation des acquis d'apprentissage se fait par diverses méthodes. Les données recueillies dans le cadre de l'enquête TES montrent que les 10 méthodes d'évaluation proposées comme choix de réponse sont utilisées assez régulièrement par les enseignants ; toutes sauf une (activités visant à promouvoir l'empathie historique) le sont par plus de la moitié d'entre eux. Tous les pays de l'OHTE imposent ou, dans le cas du Portugal, recommandent aux enseignants un certain nombre de méthodes d'évaluation. Les enseignants ont une plus grande liberté dans le choix des méthodes d'évaluation utilisées tout au long de l'année en l'absence d'examen terminal. Il leur appartient dans ce cas d'opter pour d'autres types d'évaluations

d'avantage axées sur les compétences et aptitudes des élèves ainsi que sur la compréhension critique de l'histoire. Ils pourront aussi adapter les évaluations aux acquis d'apprentissage, notamment à ceux qu'il est plus difficile de mesurer comme les compétences de réflexion critique. Cela dit, les enseignants hésitent souvent à recourir à ces formes d'évaluation, dont la notation est plus complexe et qui ne correspondent pas au type de connaissances testées lors des examens.

Les examens de fin de cycle, en particulier quand ils sont évalués par des intervenants extérieurs, ont une grande influence sur les pratiques pédagogiques. La recherche a soulevé plusieurs problématiques autour de ces examens. Certains enseignants des groupes de discussion pensent qu'ils dissuadent quelquefois les élèves de choisir l'histoire comme matière (lorsqu'une épreuve y est associée). Les programmes surchargés, qui constituent un obstacle à un enseignement de qualité en histoire pour 49 % des répondants à l'enquête TES, mais aussi les examens à fort enjeu couvrant la totalité ou une grande partie du programme, soumettent les élèves et les enseignants à des contraintes de temps. Les données relatives aux acquis d'apprentissage, aux évaluations et aux examens étant en grande partie tirées des enquêtes TES et EAS complétées par les contributions des groupes de discussion, des études plus poussées sur le contenu des examens se révèlent nécessaires. Celles-ci permettraient de comparer l'importance accordée par les enseignants à certains acquis d'apprentissage et les exigences des autorités éducatives dans chaque pays.

107. EFG 6, 8 mars 2023.

The image features a white background with several large, overlapping blue shapes. A large blue circle is positioned in the upper center. To its left, a blue shape resembling a thick, curved line or a partial circle is visible. Below the upper circle, there is a blue teardrop-shaped area containing white text. To the right of this teardrop, a small blue triangular shape points towards the center. The overall composition is minimalist and geometric.

CHAPITRE 8

**LES
ENSEIGNANTS
D'HISTOIRE
ET LEUR
FORMATION**

Chapitre 8

Les enseignants d'histoire et leur formation

Le perfectionnement professionnel et pédagogique des enseignants au cours de leur formation initiale et tout au long de leur carrière contribue fortement à un enseignement de l'histoire de qualité tel qu'il est défini et décrit dans les recommandations et publications du Conseil de l'Europe (voir chapitre 1). Les études du premier et des deuxième et troisième cycles de l'enseignement universitaire, les programmes de formation initiale et continue, le tutorat, le mentorat et l'évaluation sont des éléments essentiels pour cultiver la capacité des enseignants d'histoire à élaborer et mettre en œuvre des plans de cours cohérents et constructifs, à les adapter à un environnement scolaire, sociétal et culturel en perpétuel changement, à renforcer les compétences démocratiques et les capacités de réflexion historique de leurs élèves, à se

tenir informés des évolutions récentes de l'historiographie et à donner pleinement suite aux réformes éducatives en faisant appel à leur créativité.

Ce chapitre présente une analyse de la formation initiale et continue des enseignants d'histoire et se divise en deux parties. La première partie repose sur les informations fournies par les autorités éducatives et les conclusions des groupes de discussion. Elle examine de manière plus approfondie les critères de nomination des enseignants d'histoire dans les États membres de l'OHTE. La deuxième partie a trait au développement professionnel des enseignants d'histoire. Elle analyse les formes, la régularité, la fréquence et – dans une certaine mesure – l'étendue et la qualité de l'offre de formation continue qui leur est proposée.

DIPLÔMES ET FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE

La première partie de ce chapitre traite des qualifications requises pour pouvoir exercer en tant qu'enseignant d'histoire dans les États membres de l'OHTE. Plus concrètement, elle explore les quatre aspects suivants.

Premièrement, elle examine les qualifications académiques et les cursus suivis par les futurs enseignants dans le premier cycle et les deuxième et troisième cycles de l'enseignement

supérieur. La question qui se pose ici est de savoir si les enseignants d'histoire ont une formation de base en tant qu'historiens et ont reçu une formation en didactique de l'histoire, y compris une expérience pratique acquise grâce à la participation à des séminaires de formation initiale des enseignants et à des stages¹⁰⁸. Deuxièmement, elle examine les méthodes d'affectation des enseignants d'histoire dans le primaire et le secondaire. Cette analyse étudie

108. Le stage est une composante de la formation initiale des enseignants qui consiste en une application pratique supervisée de leurs savoirs théoriques devant les classes ; en général, durant le stage, les enseignants stagiaires assistent à des cours et/ou préparent et mettent en œuvre des plans de cours.

les éventuelles différences d'affectation des enseignants d'histoire entre le primaire et le secondaire selon leur degré de spécialisation en histoire, ainsi que les diplômes requis dans les deux cas. Troisièmement, elle étudie la question de l'entrée des enseignants d'histoire dans le système éducatif. Ont été examinés ici les processus de sélection initiale des enseignants, y compris la présence ou l'absence d'examens d'entrée, ainsi que les éventuelles dispositions relatives à la réévaluation en cours d'emploi et les institutions assurant cette validation le cas échéant. Enfin, cette partie explore les autres enseignements assurés par les enseignants d'histoire. Cette partie de l'étude vise à déterminer si les enseignants d'histoire sont principalement formés à l'enseignement de l'histoire ou s'ils sont également formés à l'enseignement d'autres matières scolaires. Dans les cas où un programme plus étendu est impliqué, les matières spécifiques incluses dans leurs rôles d'enseignement sont identifiées.

Les résultats montrent que certains pays (l'Albanie, la France, la Géorgie, l'Irlande, le Luxembourg, Malte, le Portugal, l'Espagne et la Türkiye) exigent une licence d'histoire et un master en pédagogie, alors que d'autres (Chypre et la Grèce) ne demandent pas d'études spécifiques dans cette matière ni de spécialisation en méthodologie d'enseignement de l'histoire. À Chypre, les enseignants d'histoire qui exercent dans le secondaire sont diplômés des départements d'histoire et d'archéologie, de grec, de philosophie ou de pédagogie. Par ailleurs, ils bénéficient également d'un programme de formation des enseignants de deux semestres proposés par le ministère de l'Éducation, du Sport et de la Jeunesse et par l'université de Chypre. En Grèce, les enseignants d'histoire sont principalement diplômés des départements d'histoire et d'archéologie, de grec, de philosophie ou de pédagogie. Les diplômés des départements universitaires de langues

étrangères (anglais, français et allemand), de théologie, de sociologie et d'éducation civique peuvent également enseigner l'histoire dans le cadre d'un mandat secondaire.

Dans d'autres pays encore, comme Andorre, l'Arménie, la Macédoine du Nord, la Serbie et la Slovaquie, les enseignants d'histoire sont certes historiens mais ne sont que peu formés en pédagogie et en didactique de l'histoire. Il est intéressant de noter qu'il existe dans la majorité des États membres des différences significatives entre les enseignants d'histoire des écoles élémentaires et ceux des établissements du premier cycle ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Alors que les enseignants des écoles élémentaires sont diplômés des départements de pédagogie générale et ne sont pas nécessairement titulaires de diplômes de master en histoire ou didactique de l'histoire, ceux des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire doivent posséder un niveau satisfaisant de connaissances spécialisées dans la matière. Prenons comme exemple le cas de l'Irlande où, pour enseigner dans le primaire, il faut avoir suivi un programme de formation initiale dans l'enseignement. Deux possibilités s'offrent aux candidats : a) s'inscrire à un programme de formation initiale à l'enseignement (ITE) de quatre ans dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ; ou b) préparer un « master professionnel en éducation » (PME) en deux ans suivant l'obtention d'un diplôme de premier cycle de niveau 8 ou supérieur du cadre national des qualifications (NFQ) d'une valeur minimale de 180 crédits ECTS. Les programmes ITE, tant au niveau primaire que secondaire, doivent comporter des périodes substantielles de pratique en milieu scolaire.

Les enseignants d'histoire du secondaire doivent en outre remplir un certain nombre de critères attestant d'une connaissance suffisante de leur sujet et de compétences pédagogiques spécifiques à l'enseignement

de l'histoire, ainsi que des compétences pédagogiques spécifiques à l'enseignement de cette matière¹⁰⁹. Enfin, la Serbie est un cas exceptionnel car les enseignants des écoles primaires sont presque exclusivement historiens (**tableau 8.1**).

Tableau 8.1 – Formation des enseignants et spécialisation des enseignants d'histoire dans le primaire et le secondaire, d'après les informations fournies dans le cadre de l'enquête EAS

	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Albanie	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Andorre	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Arménie	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines
Chypre	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines
France	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Géorgie	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines
Grèce	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines
Irlande	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines
Luxembourg	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Malte	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines

109. Pour s'inscrire en tant que professeur d'histoire au niveau secondaire, une personne doit avoir obtenu : 1) un diplôme de premier cycle en formation des enseignants qui : a) combine l'étude d'une ou plusieurs disciplines du programme scolaire avec d'autres composantes de la formation initiale des enseignants, y compris des stages en milieu scolaire, des études de base et des études professionnelles, b) est accrédité par le Conseil de l'enseignement (Teaching Council) aux fins de l'enseignement secondaire, c) est au niveau 8 ou plus du NFQ, d) possède au moins 240 crédits ECTS, dont au moins 120 crédits attribués aux études de formation des enseignants, et e) satisfait aux exigences (telles que publiées par le Conseil de l'enseignement sur son site internet au moment de la candidature) pour au moins une matière du programme scolaire ; ou 2) un diplôme d'études supérieures en formation des enseignants qui : a) comprend des stages en milieu scolaire, des études de base et des études professionnelles, b) est accrédité par le Conseil de l'enseignement aux fins de l'enseignement secondaire, c) est au niveau 8 ou plus du NFQ, d) cumule au moins 120 crédits ECTS, et e) est commencé à la suite de l'obtention d'un diplôme de premier cycle de niveau 8 ou plus du NFQ qui se compose d'au moins 180 crédits ECTS et qui satisfait aux exigences (telles que publiées par le Conseil de l'enseignement sur son site internet au moment de la candidature) d'au moins une matière du programme ; ou 3) une ou plusieurs qualifications obtenues qui, de l'avis du Conseil de l'enseignement, est/sont d'un niveau équivalent aux normes requises aux paragraphes 1 ou 2 énoncés ci-dessus, après avoir procédé à une évaluation de cette/ces qualification(s) conformément au « système général ».

On peut trouver les informations détaillées quant aux exigences pour chaque matière du programme, y compris l'histoire, sur la page suivante : www.teachingcouncil.ie/en/publications

	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Macédoine du Nord	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines
Portugal	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Serbie	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Slovénie	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines	Formation en tant qu'enseignants d'histoire et d'une ou plusieurs autres disciplines
Espagne	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire
Türkiye	Formation plus générale pour l'enseignement d'un ensemble de sujets et disciplines	Exclusivement ou principalement formés en tant qu'enseignants d'histoire

La formation initiale et les stages en classe ont lieu au cours de la dernière année d'études des futurs enseignants dans le premier cycle de l'enseignement supérieur (par exemple à Chypre, en Grèce, en Macédoine du Nord) ou lors de leur spécialisation dans les deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur (par exemple en France, à Malte, au Portugal, en Espagne). Dans certains États membres comme l'Albanie, la Géorgie et la Türkiye, le stage est obligatoire pour avoir le droit d'enseigner et obéit à une procédure bien spécifique.

D'après les données fournies par les autorités éducatives des États membres de l'OHTE, les programmes de formation initiale des enseignants sont conçus et mis en œuvre par diverses organisations et institutions : les établissements d'enseignement supérieur (instituts et universités), les instituts nationaux de formation placés sous la direction du ministère de l'Éducation, des organisations indépendantes, des ONG ou encore des associations d'enseignants comme en Géorgie, au Portugal, en Slovénie et en Türkiye. Les programmes de formation des enseignants d'histoire en Andorre, en Arménie, à Chypre, en Grèce, au Luxembourg, en Macédoine du Nord et au Portugal sont élaborés au niveau national et doivent en général recueillir l'approbation préalable des autorités. À l'inverse,

dans d'autres États membres comme l'Albanie, la France, l'Irlande, Malte, la Serbie, la Slovénie et l'Espagne, la procédure est plus décentralisée. Les systèmes espagnol et irlandais font partie des systèmes décentralisés. En Espagne, le ministère de l'Éducation fixe le cadre général des conditions requises pour devenir d'enseignant d'histoire et les départements universitaires partent de cette base pour établir leurs propres programmes de formation en toute autonomie, tandis qu'en Irlande, le Conseil de l'enseignement définit un ensemble de critères et les départements des instituts de formation des enseignants préparent et mettent en œuvre leurs programmes de formation. Les futurs enseignants d'histoire peuvent choisir, parmi ces programmes, celui qui à leurs yeux remplit le mieux les critères énoncés par le Conseil de l'enseignement.

Alors qu'en Albanie, en Andorre, à Chypre, en France, en Géorgie, au Luxembourg, en Espagne et en Türkiye, le processus de sélection repose sur des examens, dans la plupart des autres pays, d'autres critères s'appliquent : les candidats doivent par exemple justifier d'un certain niveau d'études universitaires. Cela dit, les enseignants remplaçants et non titulaires n'ont pas l'obligation de passer un examen. Dans la vaste majorité des États membres de l'OHTE, les enseignants d'histoire nouvellement

nommés sont évalués à l'issue de leur période probatoire, qui dure généralement un à deux ans. On peut citer ici l'exemple de la Macédoine du Nord, où les enseignants débutants, à la fin de leur première année d'enseignement, doivent préparer un cours d'histoire qu'ils donneront dans un établissement choisi par une commission nationale nommée par le ministère de l'Éducation et des Sciences, laquelle est également chargée de l'évaluation de ce cours.

Quelques pays seulement (Albanie, Andorre, Géorgie, Malte, Serbie et Espagne) exigent des enseignants qu'ils remplissent un certain

nombre de conditions pour pouvoir continuer d'enseigner l'histoire et les soumettent à des réévaluations portant sur leur connaissance du sujet et leurs compétences pédagogiques tout au long de leur carrière. En Albanie, les enseignants sont évalués après cinq, dix et vingt ans de service sur la base de leur dossier professionnel et d'un test standardisé. À Malte, les enseignants doivent suivre une formation continue pour pouvoir bénéficier d'augmentations de salaire et ont l'obligation d'assister à des séminaires de formation à intervalles de quelques années. Les méthodes des enseignants sont également évaluées dans la pratique par des responsables pédagogiques.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE

D'après les informations fournies par les autorités éducatives et les conclusions des groupes de discussion, le profil des prestataires de formation continue varie selon les États membres. En Albanie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, en Espagne et en Türkiye, ce sont principalement des organismes d'État ou contrôlés par l'État¹¹⁰. En Serbie, en Arménie et en Macédoine du Nord, les formations sont assurées par les universités, les ONG et les associations d'enseignants d'histoire. Un modèle mixte s'applique en Andorre, en France, en Géorgie, en Grèce, en Irlande, au Portugal et en Slovénie.

Pour ce qui est du format et du contenu de la formation continue, les autorités éducatives de tous les États membres indiquent qu'une grande diversité de stages de formation et de recyclage, en présentiel ou en ligne, sont proposés aux enseignants d'histoire. Les méthodes pédagogiques modernes, l'utilisation des nouvelles technologies, la multiperspectivité, les pédagogies basées sur les compétences ou les aptitudes ainsi que la connaissance des contenus et l'information

sur les tendances historiographiques actuelles sont les principaux piliers des programmes de formation des enseignants. Les cadres réglementaires relatifs à la formation continue semblent être plus structurés dans des pays comme l'Albanie, la France, l'Irlande, le Portugal, l'Espagne et la Türkiye, qui fournissent aux enseignants des listes actualisées de formations dans lesquelles ils pourront sélectionner celles qui répondent à leurs besoins professionnels. Cela dit, la plupart des formations citées dans les rapports des autorités éducatives sont plus génériques et ne sont pas spécifiques à la méthodologie d'enseignement de l'histoire. En Türkiye, par exemple, dans l'importante liste de formations proposées, seule la formation « Méthodes et techniques d'enseignement (histoire) et formation de formateurs en sciences de l'éducation appliquées (histoire) » semble directement liée à l'enseignement de l'histoire. Le service d'appui aux enseignants du ministère de l'Éducation d'Irlande (OIDE) dispose cependant d'une équipe dédiée à l'histoire qui propose une large gamme de modules d'apprentissage professionnels pour les enseignants.

110. Pour l'Albanie, Chypre, le Luxembourg, Malte et l'Espagne, les informations sont tirées de l'enquête EAS. Pour la Türkiye, elles sont issues de l'EFG 1, 2 décembre 2022.

Dans la grande majorité des États membres, la formation continue est facultative et se déroule à la fois pendant les heures de travail formelles et en dehors¹¹¹. À Chypre, plusieurs formations, y compris des formations en histoire, sont obligatoires et ont lieu à la fois pendant les heures de travail et en dehors. L'Albanie, Andorre, la Géorgie, le Portugal et l'Espagne sont les seuls pays dans lesquels la formation a lieu exclusivement sur le temps libre des enseignants. En Albanie, il est obligatoire pour les enseignants de consacrer au moins dix-huit heures sur trois jours par an à la formation continue. Le cas du Luxembourg fait plutôt office d'exception puisque la formation y est obligatoire et se déroule entièrement durant les heures de travail proprement dites. En Andorre et en Géorgie, ces formations sont également obligatoires mais se tiennent en dehors des heures de travail. Certains pays prévoient un certain nombre d'heures ou de journées de formation sur une période d'une ou plusieurs années de service. En particulier, en Arménie, à Malte et en Espagne, les enseignants doivent assister à un nombre donné d'heures de formation pour pouvoir bénéficier d'augmentations de salaire.

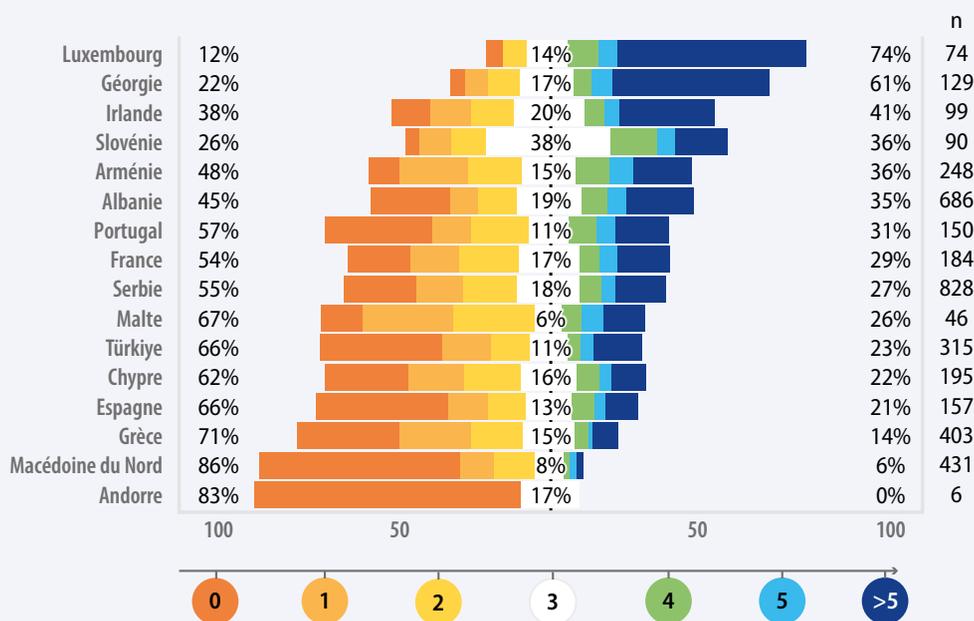
Dans des pays comme la France et l'Irlande, les enseignants ont la possibilité de se former sur leur temps de travail effectif avec l'accord de leur chef d'établissement et à la condition que l'établissement reste ouvert. En Irlande, les enseignants du primaire qui suivent des formations agréées pendant leurs vacances d'été disposent de journées supplémentaires de congé personnel durant l'année scolaire.

Les participants à l'enquête ont été invités à répondre à la question : « Combien de fois au cours des trois années passées avez-vous participé à des séminaires de formation sur l'enseignement de l'histoire organisés par les autorités éducatives ? » en indiquant une valeur comprise entre 0 (aucune) et plus de 5. La même question leur a été posée au sujet des séminaires organisés par des organisations et institutions non gouvernementales ou non étatiques. Plus d'un quart (28 %) des 4 041 répondants ont affirmé qu'ils n'avaient assisté à aucun séminaire de formation organisé par les autorités éducatives au cours des trois années précédant l'enquête tandis que 29 % ont dit avoir participé à un ou deux séminaires, ce qui signifie que plus de la moitié (57 %) des participants ont assisté à moins d'un séminaire de formation par an en moyenne sur cette période. Cela dit, 16 % des répondants ont dit avoir participé à trois séminaires au cours des trois années précédentes, soit un par an en moyenne, alors que 27 % ont assisté à plus d'un séminaire par an, soit quatre (7 %), cinq (4 %), ou plus de cinq (16 %) séminaires sur la période en question. S'agissant des formations proposées par des ONG, les taux de participation sont encore plus faibles : ainsi, près de trois répondants sur quatre (71 %) ont dit avoir participé à moins de trois séminaires pendant la période considérée, soit moins d'un par an en moyenne, 11 % à un séminaire par an en moyenne, et 16 % à un plus grand nombre de formations de ce type. Il y a d'importantes variations entre les pays sur ce point (**figure 8.1**).

111. Au Portugal et en Espagne, la formation est facultative et a lieu en dehors des heures de travail tandis qu'en Arménie, en Grèce, en Irlande, en Slovaquie et en Türkiye elle est également facultative mais se déroule à la fois durant les heures de travail formelles et en dehors. En France, la formation continue est principalement facultative.

Figure 8.1 – Nombre de participations des enseignants interrogés dans l'enquête TES à des séminaires de formation organisés par les autorités éducatives au cours des trois années précédentes, par État membre

Combien de fois au cours des trois années passées avez-vous participé à des séminaires de formation sur l'enseignement de l'histoire organisés par les autorités éducatives (p. ex. ministère de l'Éducation, institution) ?

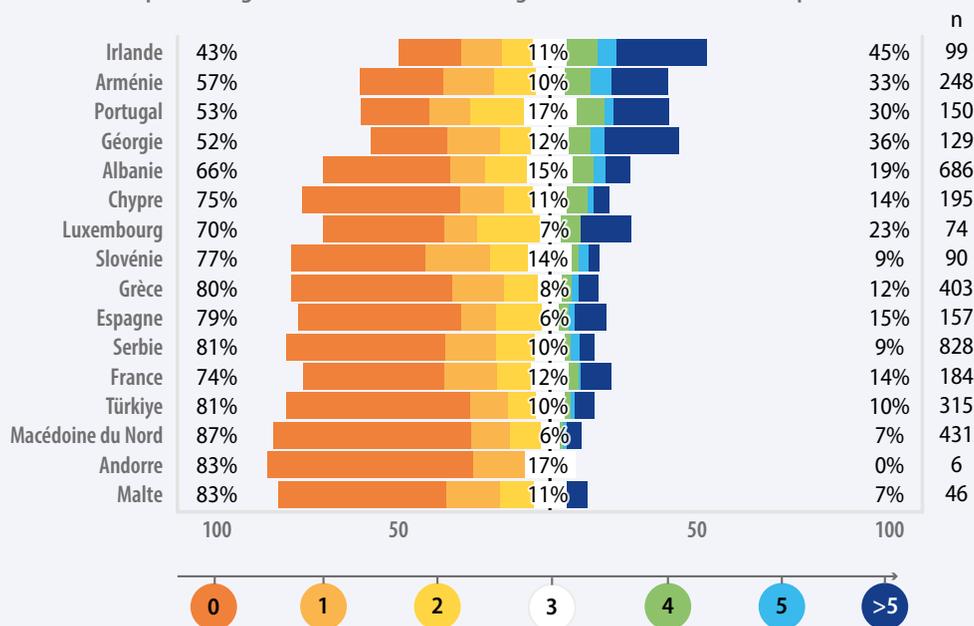


Dans certains pays, la participation aux séminaires de formation proposés par l'État est minimale : en Andorre, 83 % des enseignants ont dit avoir assisté à moins d'un séminaire par an ; ce pourcentage est de 86 % en Macédoine du Nord, de 71 % en Grèce, de 67 % à Malte, de 66 % en Espagne et en Türkiye, de 62 % à Chypre et de 57 % au Portugal. Dans cinq autres pays, la situation est à l'exact opposé : 74 % des enseignants au Luxembourg, 61 % en Géorgie, 41 % en Irlande et 36 % en Slovénie et en Arménie ont dit avoir participé à au moins cinq séminaires au cours des trois années passées.

Les taux de participation aux séminaires proposés par des organisations non gouvernementales étaient bien inférieurs (**figure 8.2**). Il n'y avait pas de grandes différences entre les enseignants selon leur ancienneté. Près de six enseignants sur dix ayant de 0 à 10 années d'expérience, et parmi eux 80 % de débutants (0 à 2 années d'expérience dans l'enseignement), ont assisté à moins d'un séminaire par an. Ces chiffres étaient plus élevés dans les réponses relatives à la participation aux séminaires organisés par des ONG que ceux organisés par les autorités éducatives.

Figure 8.2 – Nombre de participations des enseignants interrogés dans l'enquête TES à des séminaires de formation organisés par des organisations non gouvernementales au cours des trois années précédentes

Combien de fois au cours des trois années passées avez-vous participé à des séminaires de formation sur l'enseignement de l'histoire organisés par des organisations/institutions non gouvernementales/non étatiques ?

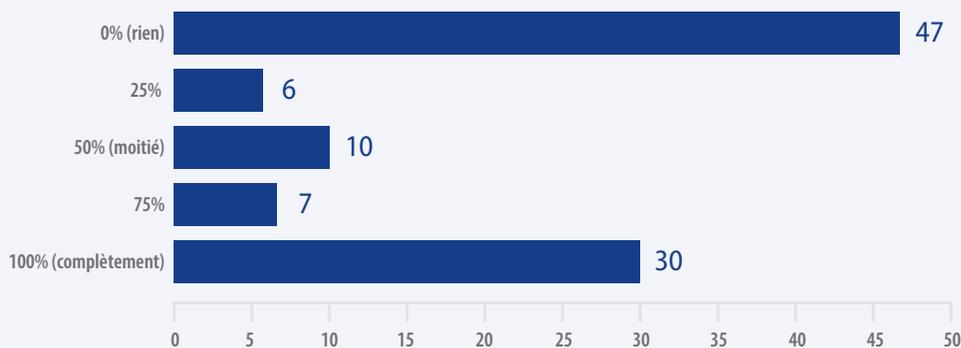


S'agissant de la connaissance par les enseignants du volume d'heures pouvant être consacrées à la formation, plus de quatre enseignants sur dix interrogés ont dit ignorer s'il y avait un nombre maximal de jours de travail utilisables pour assister à des formations sur l'enseignement de l'histoire. Parmi eux, les enseignants ayant une expérience de moins de huit ans dans l'enseignement semblent les moins bien informés. Cela dit, les enseignants de Slovaquie et de Géorgie semblent bien plus au fait des dispositions applicables à la formation continue : 60 % des enseignants slovènes et 39 % des enseignants géorgiens disent en effet connaître le nombre d'heures disponibles pour suivre des formations sur l'enseignement de l'histoire. Il est à noter que 74 % des répondants slovènes ont assisté à au moins un séminaire par an tandis que 47 % des répondants géorgiens ont participé à plus de deux séminaires.

De même, à la question « Quelle part des coûts de formation continue (frais d'inscription, déplacement, logement) est généralement couverte ? », sur une échelle allant de 0 % (aucune prise en charge) à 100 % (prise en charge de l'intégralité des coûts), près de la moitié des enseignants ont répondu « 0 » (figure 8.3). Quelques pays seulement (Andorre, Géorgie, Portugal et Slovaquie) prennent en charge l'intégralité ou la majeure partie du coût de ces formations. Cela dit, il ressort des comptes rendus des groupes de discussion que même en Slovaquie, qui est le pays où les taux de participation à des séminaires de formation sont les plus élevés, l'un des principaux critères motivant les choix de formation des enseignants est le coût du séminaire et non son thème¹¹².

112. EFG 5, 2 février 2023.

Figure 8.3 – Part des coûts de formation professionnelle pris en charge par l'employeur, selon les répondants à l'enquête TES



Par ailleurs, 31 % seulement de l'ensemble des répondants des États membres de l'OECD ont indiqué que leur participation à des événements de formation continue sur l'enseignement de l'histoire était décomptée comme temps de travail.

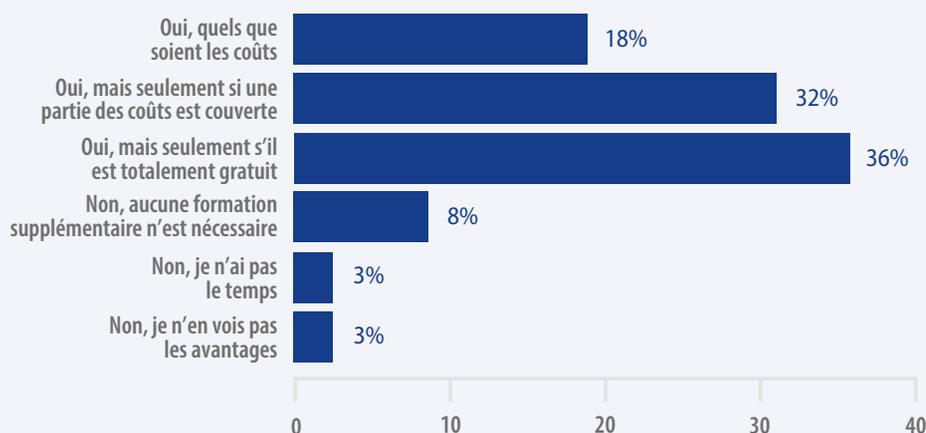
Les données recueillies montrent que plus les enseignants ont de temps disponible, décompté comme temps de travail et équivalent au temps passé dans leur établissement, ou se voient rembourser leurs frais de formation par l'État, plus ils participent à des séminaires de formation. Cela dit, des recherches plus approfondies et détaillées devront être menées dans plusieurs pays comme Andorre, la France, le Portugal et la Turquie, où les enseignants d'histoire ne participent pas régulièrement à des séminaires de formation malgré des conditions avantageuses.

La question « Souhaiteriez-vous avoir davantage de possibilités de formation continue en tant qu'enseignant d'histoire ? » couvre un aspect essentiel également lié aux précédentes rubriques de l'enquête TES. Il a été demandé aux enseignants de choisir une réponse sur une échelle allant de 1 (« Non, je n'en vois pas l'intérêt ») à 6 (« Oui, indépendamment des coûts »). La vaste majorité des répondants (86 %) demandent plus de possibilités de formation et 18 % seulement ne

se préoccupent pas de la question du coût, tandis que 14 % ont dit ne pas en voir le bénéfice, manquer de temps ou ne pas avoir besoin de formation continue (figure 8.4).

Il y a des différences marquées entre pays. D'un côté, un pourcentage non négligeable d'enseignants d'histoire de Chypre (37 %), d'Espagne (29 %), du Luxembourg (28 %) et de Grèce (26 %) ont choisi l'une des réponses négatives (« Non, je n'en vois pas l'intérêt », « Non, je manque de temps », « Non, je n'ai pas besoin de formation continue »), tandis que de l'autre, les enseignants d'Albanie (75 %), d'Arménie (71 %), de France (76 %), de Malte (72 %), de Serbie (69 %) et de Turquie (74 %) souhaiteraient bénéficier d'une offre de formation plus étoffée, à la condition toutefois que l'intégralité ou une partie des coûts correspondants soient pris en charge. Le pourcentage d'enseignants qui souhaiteraient davantage de possibilités de formation indépendamment du coût est relativement élevé dans plusieurs pays : il est de 41 % en Slovaquie, de 35 % en Irlande et au Portugal, de 30 % en Géorgie, de 26 % en Arménie et de 27 % en Macédoine du Nord. Il s'agit là d'une question complexe qui doit faire l'objet de recherches plus poussées.

Figure 8.4 – Demande d’élargissement de l’offre de formation continue selon les répondants à l’enquête TES



Note : Données issues de l’enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Souhaiteriez-vous avoir davantage de possibilités de formation continue en tant qu’enseignant d’histoire ? » Ils ne pouvaient choisir que l’une des options proposées (n = 3 990).

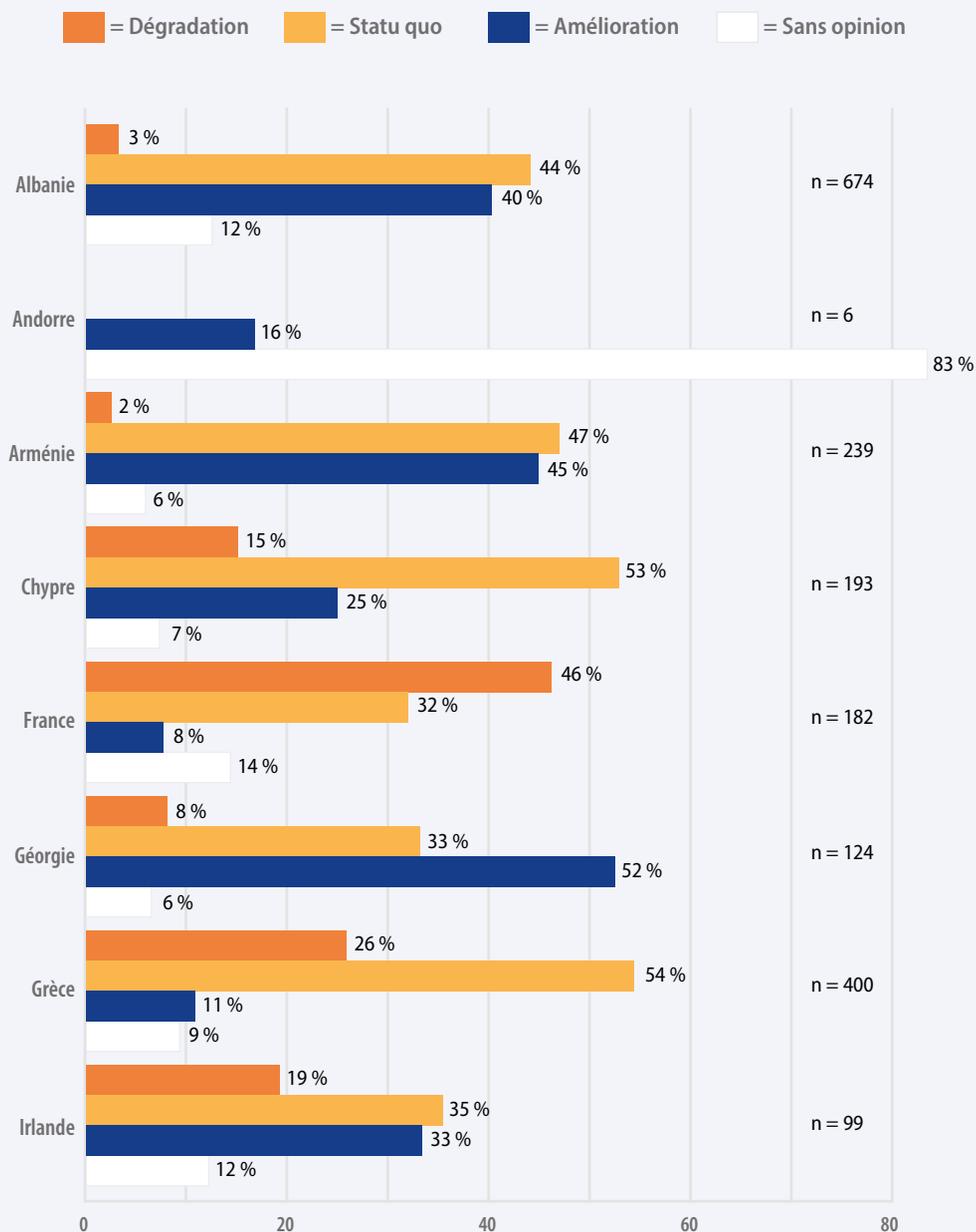
Ces résultats peuvent être liés à de nombreux facteurs parmi lesquels le niveau de salaire dans chaque pays, la spécialisation et l’expertise des enseignants d’histoire, le contenu et la qualité des programmes de formation existants, les systèmes d’évaluation des enseignants, la fréquence des réformes de l’éducation, les contraintes et l’intensité du travail des enseignants au quotidien et/ou la motivation à se former (Ecker, 2018 ; Baron, 2013 ; Malysheva *et al.*, 2022 ; Fitchett et Heafner, 2017 ; Rantala et Khawaja, 2021).

À la question connexe « Pensez-vous que l’offre de formation continue dans le domaine de l’enseignement de l’histoire s’est améliorée, s’est dégradée ou est restée inchangée au cours des trois dernières années ? », la majorité des enseignants ont choisi la proposition « N’a quasiment pas évolué » (46 %), ce qui signifie qu’ils n’ont relevé aucun changement majeur, ni dans le sens d’une amélioration ni dans le sens d’une détérioration. En deuxième position

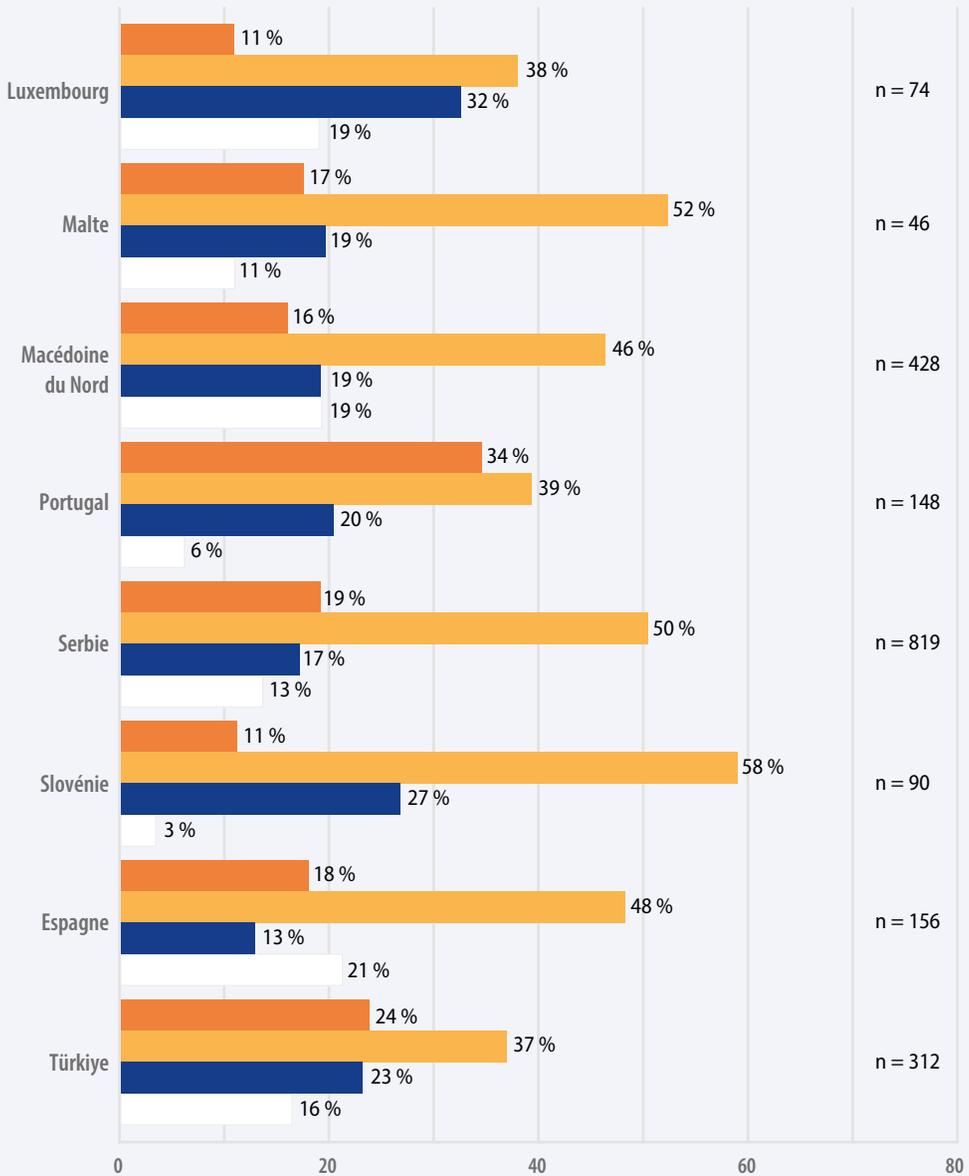
figure le point de vue selon lequel les possibilités de formation continue se sont améliorées, qui correspond au choix d’un répondant sur quatre. Les enseignants de Géorgie (52 %), d’Arménie (45 %), d’Albanie (40 %), d’Irlande (33 %) et du Luxembourg (32 %) sont ceux qui ont les opinions les plus positives sur l’évolution des programmes de formation au cours des trois années précédentes (**figure 8.5**). Au contraire, les enseignants de France (46 %), du Portugal (34 %), de Grèce (26 %) et de Türkiye (24 %) se révèlent être les plus pessimistes sur ce point, étant nombreux à considérer que la situation s’est dégradée. L’analyse des données en fonction de l’ancienneté montre que les enseignants d’histoire les plus expérimentés (dix-huit ans d’expérience et plus) se montrent plus critiques au sujet des systèmes de formation que ceux qui sont entrés plus récemment dans la profession : ils sont ainsi près de sept sur dix à considérer que l’offre de formation s’est dégradée ou, au minimum, est restée inchangée.

Figure 8.5 – Opinion des répondants à l'enquête TES sur l'évolution des possibilités de formation continue des enseignants au cours des trois années précédentes

Pensez-vous que la possibilité de participer à un développement professionnel/ une formation en cours d'emploi sur l'enseignement de l'histoire s'est améliorée, s'est détériorée ou est restée la même au cours des trois dernières années ?



■ = Dégradation
 ■ = Statu quo
 ■ = Amélioration
 ■ = Sans opinion

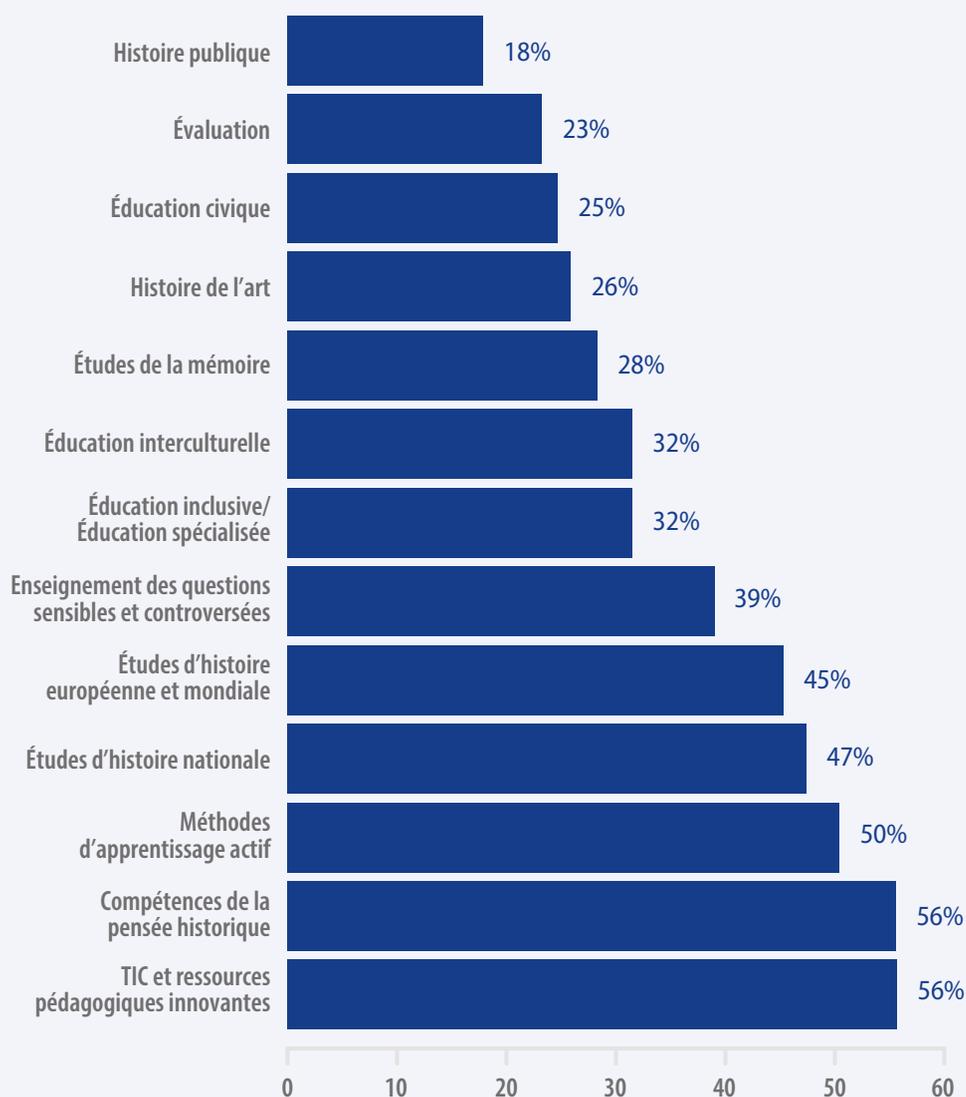


Enfin, à la question « Quels domaines de formation continue jugez-vous pertinents pour vous-même en tant qu'enseignant d'histoire ? », les enseignants pouvaient cocher autant de propositions qu'ils le souhaitaient dans une liste de 13 domaines de formation incluant la pédagogie et les méthodologies d'enseignement de l'histoire, les domaines d'études interdisciplinaires liés ou pouvant être liés à l'enseignement de l'histoire (histoire de l'art, éducation interculturelle, éducation civique, études mémorielles, histoire publique) et l'historiographie en termes d'échelles géographiques (histoire nationale, européenne et mondiale). Comme le montre la **figure 8.6**, la plupart des participants priorisent les TIC et les ressources pédagogiques innovantes (56 %), les compétences de réflexion historique (56 %) et les méthodes d'apprentissage actif (50 %). L'histoire nationale et l'histoire européenne et mondiale viennent en quatrième et en cinquième position, avec 47 % et 45 % respectivement. L'histoire de l'art, l'éducation civique, l'évaluation et l'histoire publique arrivent en bas du classement.

Ces résultats présentent des similarités avec les réponses aux questions précédentes sur

la priorité donnée aux différents niveaux de l'histoire et sur l'importance accordée par les enseignants à certains domaines d'enseignement de l'histoire (voir chapitre 6 où l'on a vu que l'histoire économique et sociale et l'histoire politique et militaire avaient été placées en première position). Pour ce qui est des ressources et méthodes pédagogiques, les enseignants avaient attribué des notes élevées aux outils traditionnels comme les manuels d'histoire et les examens (voir chapitres 5 et 6), considérant qu'ils étaient ceux qui avaient le plus d'influence sur leurs pratiques en classe, mais avaient également reconnu la nécessité d'utiliser les TIC et les ressources pédagogiques innovantes, les compétences de réflexion critique et les méthodes d'apprentissage actif. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi ils jugent ces domaines essentiels dans les programmes de formation des enseignants. Il convient toutefois de souligner que les préférences exprimées à la fois pour les nouveaux sujets d'étude et les sujets traditionnels sont probablement le reflet des contradictions internes à la communauté des enseignants d'histoire, ce qu'indiquent également les groupes de discussion.

Figure 8.6 – Besoins de formation continue dans certains domaines, selon les répondants à l'enquête TES



Note : Données issues de l'enquête TES. Les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Quels domaines de formation continue jugez-vous pertinents pour vous-même en tant qu'enseignant d'histoire ? » Il était possible de sélectionner plusieurs réponses. Les pourcentages correspondent au nombre de fois où une option a été sélectionnée par rapport au nombre total de réponses à la question (n = 3 990).

CONCLUSIONS

Dans la vaste majorité des États membres de l'OHTE, le degré d'expertise des enseignants d'histoire varie selon qu'ils enseignent dans le primaire ou dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Hormis en Serbie, où les enseignants d'histoire sont exclusivement des historiens à tous les niveaux d'enseignement, les enseignants d'histoire des écoles élémentaires ne doivent pas nécessairement posséder une connaissance vaste et approfondie du sujet, tandis que les enseignants qui ont suivi une spécialisation en histoire sont affectés dans les établissements d'enseignement secondaire.

Dans la plupart des pays, la formation initiale des futurs enseignants a lieu la dernière année du premier cycle de l'enseignement supérieur ou durant leur spécialisation en master. Selon le degré de centralisation de l'État, les programmes de formation sont conçus et mis en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur, par des instituts nationaux de formation supervisés par les ministères de l'Éducation, par des organisations indépendantes, ou encore par des ONG ou des associations d'enseignants. Les enseignants d'histoire passent un examen d'entrée dans la profession en Albanie, en Andorre, à Chypre, en France, en Géorgie, au Luxembourg, en Espagne

et en Türkiye, tandis que dans les autres pays, le recrutement s'effectue sur la base des diplômes et de l'expérience des candidats dans l'enseignement.

Dans la majorité des États membres de l'OHTE, la formation continue est facultative et se déroule à la fois pendant et en dehors des heures de travail proprement dites. Bien que les autorités éducatives de tous les États membres affirment qu'une grande diversité de séminaires de formation sont proposés, plus de la moitié des enseignants d'histoire en Andorre, à Chypre, en France, en Grèce, en Macédoine du Nord, à Malte, en Espagne et en Türkiye disent avoir participé à moins d'un séminaire par an.

De même, alors que la quasi-totalité des autorités nationales ont indiqué que des réformes de la formation continue ont récemment été adoptées, près de la moitié des enseignants interrogés estiment que l'offre de formation continue n'a pas évolué et la majorité des enseignants les plus expérimentés considèrent qu'elle s'est dégradée. Enfin, les domaines dans lesquels les enseignants d'histoire disent avoir le plus besoin de formations sont les TIC et les ressources pédagogiques innovantes, les compétences de réflexion historique et les méthodes d'apprentissage actif.

A large, stylized number '9' is the central graphic of the page. It is composed of a white circle with a dark blue center, and a dark blue curved shape that forms the bottom and right side of the '9'.

CHAPITRE 9
CONCLUSIONS

Conclusions

Ce premier rapport général de l'OHTE fournit des données factuelles intéressantes qui illustrent la diversité des approches de l'enseignement de l'histoire dans les 16 États membres. Celles-ci reflètent la diversité inhérente aux sociétés nationales, européennes et mondiales et sont à la fois le produit du contexte dans lequel elles se sont développées et la réponse à ce dernier. Étant le premier de ce type, le présent rapport vise à dessiner l'exhaustivité plutôt que l'examen approfondi de toute dimension spécifique de l'enseignement de l'histoire et s'efforce donc de couvrir le plus de thématiques possible, du contenu des programmes aux pédagogies et à la pratique de l'enseignement en passant par l'évaluation et la formation des enseignants. La méthodologie mixte adoptée pour la collecte et l'analyse de données, associant des données quantitatives vérifiables issues d'enquêtes adressées aux autorités éducatives et aux enseignants et des données qualitatives fournies par des groupes

de discussion, est une garantie de fiabilité. Malgré la diversité précitée de l'enseignement de l'histoire dans les différents pays européens, l'analyse comparative a permis de relever un certain nombre de constantes. Celles-ci, ainsi que les données relatives à l'enseignement dans les différents États membres regroupées en fonction de diverses caractéristiques de l'enseignement de l'histoire, peuvent se révéler utiles pour le développement d'un enseignement de qualité en histoire. Bien qu'il comporte une partie traitant des récentes réformes adoptées en la matière, ce premier rapport donne inévitablement une image assez statique de la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE. Les rapports ultérieurs, qui seront publiés à intervalles réguliers, rendront cette image plus dynamique, faciliteront la réalisation d'une étude longitudinale et permettront d'approfondir certains aspects de l'enseignement de l'histoire jugés particulièrement intéressants.

PRINCIPALES CONCLUSIONS

Les principales conclusions du premier rapport général de l'OHTE sont les suivantes :

1 Au niveau primaire, l'enseignement de l'histoire est présent sous une forme ou une autre dans le système éducatif public de tous les États membres sauf l'Arménie, soit en tant que matière distincte soit, plus fréquemment, dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire. Il est évidemment bien plus complexe dans le secondaire, où son statut (obligatoire ou optionnel, matière distincte ou pluridisciplinaire, axes programmatiques) varie grandement selon les États membres mais également selon le niveau d'enseignement et le type d'établissement.

2 Dans la majorité des États membres de l'OHTE, les programmes d'histoire ne relèvent pas exclusivement de la responsabilité des institutions de l'État. Parmi les acteurs de la société civile associés à la conception des programmes figurent les organisations de la société civile œuvrant dans le domaine de l'éducation, les associations d'enseignants, les représentants de groupes minoritaires, les enseignants, les consultants indépendants du secteur de l'éducation et même le grand public.

3 Les liens entre l'histoire et d'autres disciplines au programme sont fréquents : classées par ordre d'importance, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, l'art, la littérature, les langues et l'enseignement religieux semblent être celles qui sont vues comme étant les plus complémentaires de l'enseignement de l'histoire.

4 D'après les enseignants, les ressources pédagogiques les plus souvent utilisées sont les manuels, les notes de l'enseignant et les sites web et bases de données à contenu historique validés par les autorités éducatives.

5 Parmi les problématiques soulevées par les enseignants au sujet des ressources pédagogiques, on peut citer la surabondance des ressources en ligne et imprimées et le besoin de formation sur leur utilisation sélective en cours d'histoire, mais aussi le caractère adéquat des manuels et notamment la place que ces derniers accordent à la multiperspectivité, leur capacité à développer l'esprit critique des élèves, la représentation qui y est faite des minorités culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses et sexuelles/de genre, et en particulier des Roms et des Gens du voyage, ou encore la prise en compte de thèmes comme l'histoire du genre ou l'histoire de l'enfance.

6 Les praticiens de l'histoire considèrent que les sources primaires sont essentielles dans l'approche méthodologique propre à la discipline et donc primordiales pour un enseignement de l'histoire de qualité. Cela dit, l'enquête montre qu'un grand nombre d'enseignants n'utilisent que rarement ou jamais cette ressource dans leurs cours d'histoire : des améliorations sont donc encore possibles sur ce point, d'autant plus que les répondants ont indiqué avoir très souvent recours à des contenus historiques en ligne.

7 Pour les enseignants interrogés, les approches de l'histoire les plus pertinentes abordées en classe sont, par ordre d'importance : l'histoire économique et sociale, l'histoire politique et militaire, l'histoire des migrations, l'histoire de l'art, l'histoire des minorités et des cultures, l'histoire de l'environnement et l'histoire du genre. La fréquence des trois dernières dans les cours d'histoire est toutefois beaucoup plus limitée, bien qu'elles soient jugées importantes. Le domaine qui a obtenu les scores les plus faibles tant sur le plan de l'importance que de la fréquence est l'histoire du genre.

8 On note un décalage entre la préférence des enseignants pour certaines pédagogies et la fréquence à laquelle ils les emploient. Les méthodes didactiques (cours magistraux et périodisations, par exemple) sont les plus couramment utilisées même si celles qui ont trait à la réflexion et à la conscience historiques sont également bien présentes. Les méthodes d'apprentissage actif comme l'apprentissage ancré dans le milieu ou l'apprentissage par projets sont les moins souvent utilisées. Cette situation est à rapprocher des préoccupations exprimées par les enseignants d'histoire concernant le volume horaire alloué à leur matière dans le programme général et la surcharge du programme d'histoire, qui constituent les deux principaux obstacles à un enseignement de qualité en histoire régulièrement cités, suivis par les contraintes que font peser les manuels et les examens sur leur pratique d'enseignement.

9 Tous les États membres encouragent les enseignants à recourir à des méthodes fondées sur la multiperspectivité et la plupart d'entre eux incluent certaines minorités (culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses ou sexuelles/de genre) dans leurs programmes d'histoire. En revanche, moins de la moitié d'entre eux mentionnent expressément la dimension européenne dans leurs programmes.

10 Les acquis d'apprentissage jugés les plus pertinents par les enseignants d'histoire sont, par ordre d'importance, les acquis liés à la réflexion historique et ceux liés au « vivre-ensemble dans des sociétés démocratiques plurielles », le moins pertinent étant l'apprentissage et la mémorisation de faits, dates et processus historiques.

11 L'éventail d'outils et de méthodes d'évaluation utilisés par les enseignants dans la pratique est encore plus diversifié que celui, déjà large, prescrit par les autorités éducatives des États membres.

Les méthodes les plus souvent employées sont les évaluations orales et les questions factuelles sur des événements ou personnages historiques, suivies par l'interprétation des sources historiques et les questions de dissertation nécessitant une argumentation. Les types d'évaluation les moins fréquemment utilisés sont les activités liées à l'empathie historique (comme le jeu de rôle et les simulations) et les activités qui évaluent les compétences des élèves pour une culture de la démocratie. Lorsqu'ils existent, les examens finaux, qui évaluent la connaissance par les élèves du contenu historique et leurs compétences de réflexion historique, influent à la fois sur les pratiques d'enseignement et l'évaluation car la priorité des enseignants est de préparer les élèves à l'examen.

12 Dans la grande majorité des États membres de l'OHTE, les futurs enseignants d'histoire sont titulaires d'un diplôme universitaire en histoire et d'un master en pédagogie et/ou en didactique. On note toutefois des différences selon les niveaux auxquels ils exercent puisque, contrairement à leurs collègues du secondaire, les enseignants d'histoire des écoles élémentaires dans la majorité des pays ne doivent pas nécessairement posséder une connaissance vaste et approfondie de leur sujet.

13 On observe également un contraste marqué sur le plan de la formation continue des enseignants : alors que les autorités éducatives de la plupart des États membres encouragent et proposent diverses formations, ces dernières attirent peu de participants lorsqu'elles ont lieu en dehors des heures de travail régulières et/ou ne font pas l'objet d'un soutien financier de la part des autorités. Les thèmes de formation continue privilégiés par les enseignants sont les technologies de l'information et de la communication (TIC), les ressources pédagogiques innovantes, les compétences de réflexion historique et les méthodes d'apprentissage actif.

14 Un contraste entre les enseignants expérimentés et ceux qui sont entrés dans la profession plus récemment peut être noté pour plusieurs aspects de l'enseignement de l'histoire, les premiers se disant toujours plus à l'aise avec les méthodes d'apprentissage actif que les seconds.

15 Il semble également y avoir de manière générale un décalage entre les éléments que les enseignants jugent importants et la description qu'ils font de leurs pratiques d'enseignement de l'histoire. L'apprentissage actif et l'enseignement de l'histoire basé sur les compétences ou les aptitudes étant systématiquement considérés comme plus importants que les approches plus didactiques de l'histoire, les pédagogies et/ou les ressources pédagogiques, on pourrait en déduire que la transition vers un enseignement de qualité en histoire s'est opérée en principe mais que sa mise en œuvre reste insatisfaisante pour des raisons qui pourraient tenir à sa complexité.

Ce premier rapport général donne une vue d'ensemble de la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire dans les 16 États membres de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe. Il entend répondre à un manque de données fiables et centralisées sur différents aspects de l'enseignement de l'histoire, absolument essentielles pour relever les défis qui se posent à lui dans le monde contemporain. Comme cela a déjà été souligné, le rapport privilégie à dessein l'exhaustivité en commençant par une analyse formelle de la place de l'histoire dans l'enseignement scolaire, suivie d'une analyse des programmes et ressources pédagogiques, des acquis d'apprentissage, des formes d'évaluation et des examens nationaux, ainsi que des pédagogies et des pratiques en classe de manière plus générale, ou encore de la formation initiale et continue proposée aux enseignants. Cette perspective élargie est conforme à l'intention du rapport d'identifier les constantes qui ressortent de l'examen conjoint

des différents aspects de l'enseignement de l'histoire. S'appuyant sur les principaux constats ci-dessus, cette dernière partie propose des pistes de recherche à creuser dans les rapports ultérieurs et/ou à explorer par les États membres eux-mêmes.

Une première observation est liée à l'objectif du présent rapport d'établir les paramètres de base de l'enseignement de l'histoire plutôt que d'analyser plus finement le contenu concret des programmes. Les prochains rapports devront s'appuyer sur ces bases formelles pour examiner plus attentivement ce qui est réellement enseigné et ce que les élèves apprennent effectivement dans les différents cours tout au long de leur scolarité. Plusieurs directions seraient possibles ici. La conception et le suivi des programmes ainsi que les diverses institutions (étatiques et non étatiques) intervenant dans ce processus ayant été étudiés, des recherches qualitatives plus approfondies devront être menées sur le contenu des programmes. Par ailleurs, la surcharge du programme étant une préoccupation exprimée par de nombreux enseignants dans les États membres de l'OHE, les futures études pourraient essayer de déterminer s'il est effectivement possible de traiter l'intégralité du programme dans le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'histoire.

Le présent rapport a mis en lumière les différences entre le primaire et le secondaire lorsque celles-ci paraissent pertinentes, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires pour analyser plus finement ces catégories générales, en tenant également compte d'importantes variations d'un État membre à un autre de ce qui constitue l'éducation primaire et secondaire. Une attention particulière devra être portée à l'enseignement secondaire car il couvre habituellement une part plus importante de la scolarité des élèves et occupe donc une plus grande place dans les programmes : c'est à ce niveau que se déroulent près de 85 % des cours d'histoire donnés dans les 16 États membres de l'OHE. De la même

manière que le degré de complexité des cours d'histoire varie entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, le contenu et les approches utilisés dans les premières années de ce dernier (pour les 11-12 ans) seront probablement très différents de ceux proposés aux élèves de dernière année âgés de 18 à 19 ans.

Le rapport confirme que les manuels continuent d'être la principale ressource pédagogique actuellement utilisée par les enseignants. Leur importance semble justifier une analyse plus poussée des processus régissant leur production, leur approbation, leur diffusion et leur financement, ce qu'a commencé à faire le présent rapport, mais aussi de leur contenu. Les deux autres types de ressources les plus fréquemment utilisés par les enseignants, d'après les indications de ces derniers, à savoir a) les notes de l'enseignant et b) les sites web et bases de données à contenu historique validés par les autorités éducatives, appellent plus de précisions encore. Que contiennent exactement les ressources en ligne mises à disposition par les autorités éducatives et qui s'occupe de leur production, de leur gestion, de leur suivi et de leur mise à jour ? Les notes de l'enseignant étant par nature très personnelles et se prêtant moins à une analyse en tant que catégorie, les prochains rapports pourraient étudier plus en profondeur les supports et sources sur lesquels les enseignants s'appuient lorsqu'ils préparent leurs notes et dont on peut penser qu'ils vont au-delà de ceux prescrits par les autorités éducatives. La prise en compte par les enseignants de la recherche historique et des évolutions de la discipline au sens large est notablement sous-représentée dans leurs réponses. Moins d'un tiers des enseignants des États membres de l'OHTE ont dit utiliser « souvent » ou « presque toujours » ce type de ressources mais le présent rapport n'a examiné ni le type de littérature spécialisée et les méthodes utilisés par les enseignants, ni les raisons pour lesquelles une majorité d'enseignants ne considèrent pas la recherche historique comme une ressource utile

pour leur pratique de l'enseignement. Au vu des nombreuses préoccupations que suscite le fossé entre recherche historique et enseignement de l'histoire et compte tenu des efforts déployés pour le combler, cet aspect mérite un examen plus approfondi.

L'histoire politique et militaire ainsi que l'histoire sociale et économique continuent d'être les domaines les plus fréquemment enseignés et auxquels les enseignants accordent le plus d'importance. Cependant, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour analyser plus finement ces deux catégories somme toute très vastes et étudier de manière plus approfondie ce que les enseignants sous-entendent lorsqu'ils expriment une préférence pour elles. Bien que l'enquête se soit intéressée à la multiperspectivité dans de nombreux aspects de l'enseignement de l'histoire, elle n'a pas permis d'obtenir une vision précise de son déploiement dans la pratique en classe. Un engagement formel des États membres de l'OHTE en faveur de la multiperspectivité est certes visible dans les programmes, les ressources pédagogiques, les pédagogies et les acquis d'apprentissage, mais les conclusions de l'étude ne donnent que peu d'informations sur la manière dont cela se traduit concrètement, ce qui appelle des recherches plus approfondies sur les types de ressources et/ou d'activités utilisés pour familiariser les élèves avec une approche de l'histoire fondée sur la multiperspectivité et la place donnée à celle-ci dans les cours d'histoire. Cet aspect apparaît particulièrement important à la lumière de l'engagement et de la mission du Conseil de l'Europe en faveur de la paix en Europe, pour laquelle la prise de conscience de la diversité des sociétés à travers l'histoire est cruciale.

Un intérêt constant des enseignants pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est visible dans toutes les dimensions de l'enseignement de l'histoire analysées dans le présent rapport. Les TIC sont également le domaine dans lequel les

enseignants souhaitent le plus se former. Vu la grande importance attachée à la transformation numérique dans les récentes réformes menées par plusieurs États membres de l’OHE, et celle-ci étant à la fois un défi et une chance pour l’enseignement de l’histoire, ce constat mérite des recherches plus poussées sur les moyens de développer les ressources en ligne et d’en tirer davantage profit tout en apprenant aux élèves à ne pas se laisser piéger par des données historiques non fiables sur internet.

Cela dit, le principal obstacle à un enseignement de qualité en histoire cité par les enseignants est lié au temps limité dont ils disposent pour concevoir et mettre en œuvre des activités destinées à stimuler les élèves et à les faire participer à des formes d’apprentissage plus actives. Les préoccupations exprimées par les enseignants à ce sujet concernaient le nombre d’heures allouées à l’histoire dans le programme, la surcharge de ce dernier, le temps disponible pour la préparation des cours et, indirectement, les contraintes associées aux exigences des examens et de l’évaluation. Parmi les ressources nécessaires à la mise en place d’un enseignement de qualité en histoire, le temps semble être l’une des plus prisées et il serait intéressant à cet égard de recueillir le point de

vue des enseignants sur la manière d’alléger les contraintes temporelles qui pèsent sur eux.

Le contraste entre les préférences des enseignants et les pédagogies qu’ils emploient dans la pratique est visible dans l’ensemble du rapport et mérite d’être examiné plus avant, d’autant qu’il renvoie à une tension plus générale entre les méthodologies plus orientées vers les connaissances factuelles et celles qui visent à approfondir les compétences historiques des élèves. On oppose souvent ces deux approches en considérant les pédagogies basées sur les compétences comme étant plus « progressistes » que celles liées aux connaissances factuelles, vues comme « dépassées » alors qu’aucun praticien de l’histoire ne nierait l’importance de ces méthodes, quoiqu’il pourrait s’interroger sur la nature des « connaissances » en question. Plutôt que de réduire cette tension à une dichotomie compétences/connaissances aux incidences normatives, l’étude des points de convergence et des synergies potentielles entre les deux pourrait constituer une voie beaucoup plus féconde pour le développement d’un enseignement de l’histoire de qualité en Europe. Dans cette perspective, la méthode alliant données synthétiques et données comparatives utilisée dans le présent rapport pourrait être un bon point de départ.

Glossaire

Les **acquis (ou résultats) d'apprentissage** sont des « énoncés définissant ce qu'un apprenant doit savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer au terme d'un processus d'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2018a : p. 80). Ils indiquent en des termes observables et mesurables si les objectifs d'apprentissage sont atteints.

L'**apprentissage actif** a lieu lorsque les élèves participent activement à la construction des savoirs et améliorent leur compréhension en mobilisant des capacités de réflexion d'ordre supérieur plutôt qu'en prenant passivement des notes ou en suivant des instructions. Les activités proposées peuvent prendre la forme de discussions, de débats et d'études de cas d'envergure limitée ou entrer dans le cadre plus vaste d'un apprentissage par problèmes (*problem-based learning*) ou ancré dans le milieu (*place-based learning*) (Brame, 2016).

L'**apprentissage ancré dans le milieu** utilise les sites en dehors de la classe comme contextes ou « textes » pour développer les capacités de questionnement et de recherche, les connaissances et les aptitudes des élèves (Gruenewald, Koppelman et Elam, 2007).

L'**apprentissage par cœur** repose sur la répétition et la mémorisation de l'information.

L'**apprentissage par projets** est une approche centrée sur l'élève dans laquelle les apprenants travaillent sur des projets de grande envergure pour développer leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes en alliant recherche, collaboration et créativité. Les projets sont bâtis autour d'un problème ou d'une tâche complexes et les élèves démontrent leurs connaissances et compétences en créant un produit ou en préparant un dossier ou un exposé.

Les **approches didactiques** ou **approches centrées sur l'enseignant** sont des méthodes ou stratégies d'enseignement organisées, décidées et mises en œuvre par les enseignants. L'information est principalement transmise par l'enseignant, ce qui place l'apprenant dans une position plus passive de récepteur de connaissances et de notions.

Une **bibliographie historiographique** est une collection d'articles scientifiques rédigés par des historiens experts.

Les **compétences génériques** sont des compétences applicables et utiles dans divers contextes, qui peuvent donc en principe être transférées d'une activité professionnelle à une autre (Cinque, 2016 : p. 399).

Les **compétences sociales et civiques** comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2006 : p. 7).

Les **concepts de la réflexion historique** sont un élément central de la réflexion historique, servant de cadre à l'enquête historique. Ils incluent les causes et conséquences, la continuité, le changement et la pertinence historique (Seixas et Morton, 2013).

La **conscience historique** désigne la compréhension par les élèves de la relation entre passé, présent et futur, ainsi que de leur place dans ce continuum. Elle englobe la mémoire collective, l'histoire en tant que discipline et l'opinion publique (Seixas, 2002 ; Clark et Grever, 2018).

Le **contenu**, ou **contenu historique** ou **contenu concret**, désigne les informations, sujets, faits, théories et concepts de base (par exemple « révolution » ou « féodalité ») inclus dans une séquence pédagogique. Il s'agit principalement de connaissances.

Un **cours** est une succession d'unités ou de modules que suivent les élèves dans un domaine d'étude disciplinaire ou pluridisciplinaire donné.

La **didactique** désigne « l'étude systématique du processus d'enseignement » (Kansanen, 2002).

L'**éducation à la citoyenneté démocratique** « couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une

compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit » (Comité des Ministres, 2010).

L'**empathie historique** est un élément de la réflexion historique axé sur la compréhension des populations d'autrefois qui vivaient dans d'autres contextes et avaient des cadres moraux différents du nôtre (Lévesque, 2008).

L'**enseignement de l'histoire fondé sur le savoir** est centré sur l'acquisition, la mémorisation et la recherche de contenus concrets.

L'**enseignement direct** est un modèle d'enseignement centré sur l'enseignant dans lequel ce dernier explique et montre explicitement aux élèves les aptitudes ou connaissances à acquérir (Baumann, 1983). Note : ce terme ne désigne pas ici les approches préétablies et rigoureusement structurées également qualifiées d'« enseignement direct » dans certains contextes.

Les **évaluations sommatives** servent à dresser le bilan des acquis ou des compétences de l'apprenant à la fin d'une période d'apprentissage ou d'un programme d'études (Conseil de l'Europe, 2021 : p. 41).

Les **examens** sont des tests officiels que les élèves passent pour démontrer leurs acquis dans un domaine donné ou obtenir un diplôme.

La **multiperspectivité** se définit comme « une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques » (Conseil de l'Europe, 2003 : p. 14-15).

Les **notes de l'enseignant** sont des textes manuscrits ou numériques rédigés par les enseignants eux-mêmes pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Les **objectifs d'apprentissage** sont de courts énoncés qui décrivent ce que l'élève doit savoir, être en mesure d'accomplir et valoriser à la fin de l'année scolaire, du cours, de l'unité, de la leçon, du projet ou de la période (Melton, 1997).

Les **outils et méthodes d'évaluation** sont les moyens utilisés par les formateurs pour évaluer, mesurer et mettre en évidence les progrès de l'apprentissage, l'acquisition de compétences ou les besoins éducatifs des élèves.

Le **patrimoine culturel local** inclut les éléments matériels et immatériels de la culture et de l'histoire caractéristiques de la région dans laquelle vivent les élèves, tels que les artefacts, les monuments, les sites, les festivals ou les traditions (Unesco, 2009).

La **pédagogie** désigne les « interactions entre les enseignants, les élèves, l'environnement d'apprentissage et les tâches d'apprentissage » (Murphy, 2008, p. 35). Elle englobe la théorie et la pratique de l'enseignement (stratégies, méthodes, techniques, interventions).

La **pédagogie basée sur les compétences/aptitudes** se concentre sur le développement des compétences et aptitudes des élèves dans la discipline « histoire ». Elle met l'accent sur les compétences d'analyse, d'évaluation et de synthèse (Black, 2011) ou sur des aptitudes observables généralement liées à la réflexion ou au raisonnement historique telles que l'utilisation d'éléments probants ou la production d'arguments historiques.

La **périodisation** est « un outil utilisé en historiologie pour rendre le passé compréhensible, accessible et porteur de sens en le compartimentant » (Sato, 2001). Ces divisions correspondent à des périodes identifiables comme le Moyen Âge ou les grandes découvertes.

Un **programme (curriculum)** est un plan global organisant l'apprentissage, dans lequel on retrouve en général les principes fondamentaux et les buts et objectifs de l'apprentissage, les contenus, les approches ou activités pédagogiques, les ressources, la chronologie et l'évaluation (Van den Akker, Kuiper et Hameyer, 2003).

La **réflexion historique** ou les **capacités de réflexion** historique sont associées au métier d'historien. Elles nécessitent de mobiliser des aptitudes à la réflexion critique pour traiter les informations du passé. Ces aptitudes incluent les stratégies utilisées par les historiens pour donner du sens aux événements passés en comparant et en mettant en contraste les sources d'information (Trombino et Bol, 2012).

Un **stage** est une composante de la formation initiale des enseignants qui consiste en une application pratique supervisée de leurs savoirs théoriques devant les classes ; en général, durant le stage, les enseignants stagiaires assistent à des cours et/ou préparent et mettent en œuvre des plans de cours.

La **transformation numérique** est le recours à des outils et ressources numériques dans l'enseignement et l'apprentissage.

Bibliographie

- Ahonen S. (2005), « Historical consciousness: a viable paradigm for history education? », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, no 6, p. 697-707.
- Ailincăi A. et al. (2020), The representation of Roma in European curricula and textbooks – Analytical report, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Amacher K., Portnov A. et Serhiienko V. (2021), *Official History in Eastern Europe*, Fibre, Osnabrück.
- Ammert N. et al. (2022), *Historical and Moral Consciousness in Education – Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*, Routledge, Londres.
- Ark L. A. (2007), « Mokken scale analysis in R », *Journal of Statistical Software*, vol. 20, n° 11, p. 1-19.
- Baron C. (2013), « Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites », *Teaching and Teacher Education*, n° 35, p. 157-169.
- Barton K. C. et Levstik L. (1998), « "It wasn't a good part of history": national identity and students' explanation of historical significance », *Teachers College Record*, vol. 99, n° 3, p. 478-513.
- Baumann J. F., « A generic comprehension instructional strategy », *Reading World*, vol. 22, p. 284-294.
- Bernhard R., Bramann C. et Kühberger C. (2019), « Mixed methods and triangulation in history education research: introduction », *History Education Research Journal*, vol. 16, n° 1, p. 1-4.
- Black L. (2011), *History teaching today – Approaches and methods*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Blevins B., Magins K. et Salinas C. (2020), « Critical historical inquiry: the intersection of ideological clarity and pedagogical content knowledge », *The Journal of Social Studies Research*, vol. 44, p. 35-50.
- Brame C. (2016), « Active learning », Vanderbilt University Center for Teaching, disponible à l'adresse <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/> (page consultée le 28 août 2023).
- Cajani L. (2006), « Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century », dans Nicholls J., *School history textbooks across cultures – International debates and perspectives*, Symposium Books, Oxford, p. 27-41.
- Carretero M. (2011), *Constructing patriotism – Teaching history and memories in global worlds*, Information Age Publishing, Charlotte.
- Carretero M., Asensio M. et Rodríguez-Moneo M. (dir.) (2012), *History education and the construction of national identities, International Review of History Education*, Information Age Publishing, Charlotte.
- Carretero M., Rodríguez-Moneo M. et Asensio M. (2012), « History education and the construction of a national identity », dans Carretero M., Asensio M. et Rodríguez-Moneo M. (dir.), *History education and the construction of national identities, International Review of History Education*, Information Age Publishing, Charlotte, p. 1-14.
- Cârstocea R. (2022), « La démocratisation de l'histoire », Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, disponible à l'adresse www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/the-democratisation-of-history (page consultée le 7 novembre 2022).
- Chapman A. (2011), « Understanding historical knowing: evidence and accounts », dans Perikleous L. et Shemilt D. (dir.), *The future of the past – Why history education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosie, p. 169-216.

- Chiponda A. et Wassermann J. (2011), « Women in history textbooks: what message does this send to the youth? », *Yesterday and Today*, n° 6, p. 13-25.
- Cinque M. (2016) « “Lost in translation”: soft skills development in European countries », *Tuning Journal for Higher Education*, vol. 3, n° 2, p. 389-427, disponible à l’adresse www.voced.edu.au/content/ngv%3A79415.
- Clark A. et Grever M. (2018), « Historical consciousness: conceptualizations and educational applications », dans Meltzer S. A. et Harris L. M. (dir.), *The Wiley International handbook of history teaching and learning*, Wiley Blackwell, Chichester, p. 177–201.
- Colla P. S. (2021), « L’enseignement de l’histoire et l’éducation à la citoyenneté en Europe », disponible à l’adresse www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/-/teaching-history-and-citizenship-education-in-europe (page consultée le 23 avril 2023).
- Cózar R. et Sáez J. M. (2016), « Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu » *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 13, n° 2, p. 1-11, disponible à l’adresse <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0003-4>.
- Creswell J. W. et Plano Clark V. L. (2018), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks.
- Creswell J. et Creswell J. D. (2018), *Research design – Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 5^e éd., Sage, Thousand Oaks.
- De Groot-Reuvekamp M., Ros A. et Van Boxtel C. (2018), « A successful professional development program in history: What matters? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 75, p. 290-301.
- Devillard M.-J. (2004), « Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica », *Revista de Antropología Social*, n° 13, p. 161-184.
- Devillard M.-J., Franzé A. et Pazos À. (2012), « Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico », *Política y Sociedad*, vol. 49, n° 2, p. 353-369.
- Ecker A. (2018), « The education of history teachers in Europe – A comparative study. First results of the “Civic and History Education Study” », *Creative Education*, vol. 9, p. 1565-1610.
- Epstein T. et Peck C. L. (dir.) (2018), *Teaching and learning difficult histories in international contexts – A critical sociocultural approach*, Routledge, New York.
- Epstein T. et Salinas C. S. (2018), « Research methodologies in history education », dans Metzger S. A. et Harris L. M. (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Wiley Blackwell, Chichester, p. 61-92.
- Ercikan C. et Seixas P. (dir.) (2015), *New directions in assessing historical thinking*, Routledge, New York.
- EuroClio (Association européenne des enseignants d’histoire) (2020), *Learning to Disagree – Teachers’ guide*, EuroClio, La Haye, disponible à l’adresse euroclio.eu/resource/teachers-guide-learning-to-disagree/.
- Parlement européen et Conseil de l’Union européenne (2006), Recommandation du Parlement et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles, disponible à l’adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962>.
- Eurydice (2023), « Türkiye », disponible à l’adresse <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/overview> (page consultée le 25 juillet 2023).
- Fitchett P. G., Heafner T. L. (2017), « Student demographics and teacher characteristics as predictors of elementary-age students’ history knowledge: implications for teacher education and practice », *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, p. 79-92.

- Foster S. (2011), « Dominant tradition in international textbooks research and revision », *Educational Inquiry*, vol. 2, n° 1, p. 5-20.
- Foster S. (2012) « Re-thinking history textbooks in a globalized world », dans Carretero M., Asensio M. et Rodríguez M., « History education and the construction of national identities », *International Review of History Education*, Information Age Publishing, Charlotte, p. 49-62.
- Foster S. et Crawford K. (2006), *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Foucault M. (1971), *L'Ordre du discours*, Gallimard, Paris.
- Gellner E. (1997), *Nationalism*, Weidenfeld & Nicolson, Londres.
- Giddens A. (1991), *Modernity and self-identity – Self and society in the late modern age*, Polity Press, Cambridge.
- Gómez Carrasco C. J. et al. (2020), « Analysis of cognitive skills in history textbooks (Spain-England-Portugal) », *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 52-115.
- Gómez Carrasco C. J. et al. (2022a), « Digital resources and teaching approaches in preservice training of History teachers », *Educación XX1*, vol. 25, n° 1, p. 143-170.
- Gómez Carrasco C. J., Rodríguez J. et López-Facal R. (2022b), « History education and democratic memory – An analysis of the opinions of social sciences teachers in initial training », dans Ortega D. (dir.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching*, Springer, New York, p. 99-114.
- Gómez Carrasco C. J. et al. (2022c), « Teaching approaches and profile analysis: an exploratory study with trainee history teachers », *SAGE Open*, vol. 12, n° 1, <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440211059174>.
- Grever M. et Nieuwenhuyse K.V. (2020), « Popular uses of violent pasts and enhancing historical thinking », *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 43, n° 3, p. 483-502.
- Gruenewald D. A., Koppelman N. et Elam A. (2007), « “Our place in history”: inspiring place-based social history in schools and communities », *The Journal of Museum Education*, vol. 32, n° 3, p. 233-242.
- Gutiérrez Brito J. (2008), *Dinámica del grupo de discusión*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Ikpe I. B. (2015), « The Decline of the Humanities and the Decline of Society », *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, vol. 62, n° 142, p. 50-66.
- Jociles M. I. et Rivas A. M. (2000), « La práctica de la investigación etnográfica », *Revista de Antropología Social*, n° 9, p. 9-16.
- Jociles M. I. (2005-2006), « La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica », *Antropología Portuguesa*, n°s 22-23, p. 9-40.
- Kansanen P. (2002), « Didactics and its relation to educational psychology: problems in translating a key concept across research communities », *International Review of Education/Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft/Revue internationale de l'éducation*, vol. 48, n° 6, p. 427-441, disponible à l'adresse www.jstor.org/stable/3445501.
- Kelle U., Kühberger C. et Bernhard R. (2019), « How to use mixed-methods and triangulation designs: an introduction to history education research », *History Education Research Journal*, vol. 16, n° 1, p. 5-23.
- Kirchner Reill D. (2023), « Irrelevant Scapegoat: The Perils of Doing European History in Post-Trump America », *Contemporary European History*, vol. 32, n° 1, p. 27-32.
- Kline P. (1999), *The handbook of psychological testing*, 2^e éd., Routledge, Londres.

- Kölbl C. et Konrad L. (2015), « Historical consciousness in Germany: concept, implementation, assessment », dans Ercikan K. et Seixas P. (dir.), *New directions in assessing historical thinking*, Routledge, New York, p. 17-28.
- Körber A. (2021), « Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: an integrated model of historical thinking and curricular implications », *Historical Encounters*, vol. 8, n° 1, p. 97-119.
- Lee P. (2005), « Putting principles into practice: understanding history », dans Donovan M. et Bransford J. (dir.), *How students learn – History in the classroom*, National Academies Press, Washington.
- Létourneau J. (2014), *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Fides, Montréal.
- Lévesque S. et Croteau J.-P. (2020), *Beyond history for historical consciousness – Students, narrative and memory*, Toronto University Press, Toronto.
- Lévesque S. (2008), *Thinking historically – Educating students for the twenty-first century*, Toronto University Press, Toronto.
- Lévesque S. (2011), « What it means to think historically », dans Clark P. (dir.), *New possibilities for the past – Shaping history education in Canada*, UBC Press, Vancouver-Toronto, p. 115-138.
- Malysheva O. et al. (2022), « The effect of online learning in modern history education », *Heliyon*, vol. 8, n° 7.
- McDonald R. P. (2013), *Test theory – A unified treatment*, Psychology Press, Hove.
- Mokken R. J. (1971), *A theory and procedure of scale analysis*, Mouton, La Hague.
- Molenaar I. W. et Sijtsma K. (1984), « Internal consistency and reliability in Mokken's nonparametric item response model », *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, vol. 9, p. 257-268.
- Melton R. (1997), *Objectives, competencies and learning outcomes – Developing instructional materials in open and distance learning*, Kogan Page, Londres.
- Monte-Sano C., De La Paz S. et Felton M. (2014), *Reading, thinking and writing about history – Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*, Teachers College Press, New York.
- Murphy P. (2008), « Defining pedagogy », dans Hall K., Murphy P. et Soler J. (dir.), *Pedagogy and practice – Culture and identities*, Sage, Londres, p. 28-39.
- NCCA (Conseil national des programmes et de l'évaluation, Irlande) (2023), « Traveller culture and history research report », disponible à l'adresse <https://ncca.ie/en/resources/traveller-culture-and-history-research-report/> (consulté le 15 juillet 2023).
- Nokes J. D. (2017), « Historical reading and writing in secondary school classrooms », dans Carretero M., Berger S. et Grever M. (dir.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, Palgrave Macmillan, Londres, p. 553-572.
- Patterson T., Bridgell I. et Kaplan A. (2022), « Becoming a social studies teacher: an integrative systems perspective on identity content, structure, and processes », *Teaching and Teacher Education*, vol. 120, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103899>.
- Peck C. et Herriot L. (2015), « Teachers' beliefs about social studies », dans Fives H. et Gregoire Gill M. (dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, Routledge, New York, p. 387-402.
- Pingel F. (1999), *Guide Unesco pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, Hahn, Hanovre.
- Pollak M. (2006), *Memoria, olvido, silencio – La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Ediciones al Margen, La Plata.
- Rantala J. et Khawaja A. (2021), « Prospective primary school teachers' confidence in teaching disciplinary history », *Teaching and Teacher Education*, vol. 107.

- República Portuguesa (2020), *Portugal's action plan for digital transition*, disponible à l'adresse <https://portugaldigital.gov.pt/en/> (consulté le 15 juin 2023).
- Reisman A. (2012), « "Reading like a historian": a document-based history curriculum intervention in urban high schools », *Cognition and Instruction*, vol. 30, n° 1, p. 86-112.
- Revelle W. et Zinbarg R. E. (2009), « Coefficients alpha, beta, omega and the glb: comments on Sijtsma », *Psychometrika*, vol. 74, n° 1, p. 145-154.
- Safronova V. (2023), « New Russian High School Textbooks Seek to Justify War in Ukraine », *The New York Times*, 1^{er} septembre 2023, disponible à l'adresse <https://www.nytimes.com/2023/09/01/world/europe/russiastextbooks-ukraine-war.html>, consulté le 2 novembre 2023.
- Sato M. (2001), « Time, chronology, and periodization in history », dans Smelser N. J. et Baltès P. B. (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, Amsterdam, p. 15686-15692, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02609-7>.
- Seixas P. (2002), « History, memory and learning to teach », *Encounters on Education*, vol. 3, p. 43-49.
- Schmidt B. M. (2018), « The History BA since the Great Recession », *Perspectives on History*, disponible à l'adresse www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/december-2018/the-history-ba-since-the-great-recession-the-2018-aha-majors-report (consulté le 12 juin 2023).
- Schugurensky D. et Wolhuter C. (dir.) (2020), *Global citizenship education in teacher education – Theoretical and practical issues*, Routledge, Londres.
- Seixas P. et Morton T. (2013), *The Big Six – Historical thinking concepts*, Nelson Education, Toronto.
- Seixas P. (2011), « Assessment of historical thinking », dans Clark P. (dir.), *New possibilities for the past – Shaping history education in Canada*, UBC Press, Vancouver-Toronto.
- Seixas P. (2017), « Historical consciousness and historical thinking », dans Carretero M., Grever M. et Berger S. (dir.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, Palgrave MacMillan, Londres, p. 59-72.
- Seixas P. (dir.) (2004), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto.
- Smith A. (1991), *National identity*, University of Nevada Press, Reno.
- Steven K. M. et Martell C. C. (2019), « Feminist social studies teachers: the role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices », *The Journal of Social Studies Research*, vol. 43, p. 1-16.
- Stobart M. (1999), « Fifty years of European co-operation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe », *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 21, p. 147-161.
- Stöber G. (2013), « From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision », dans Korostelina K. V. et Lässig S. (dir.), *History education and post-conflict reconciliation – Reconsidering joint textbook projects*, Routledge, New York, p. 26-51.
- Stochl J., Jones P. et Croudace T. (2012), « Mokken scale analysis of mental health and well-being questionnaire item responses: a non-parametric IRT method in empirical research for applied health researchers », *BMC*, vol. 12, p. 74.
- Stradling R. (1995), *The European Content of the School History Curriculum*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Trombino D. L. et Bol L. (2012), « Historical thinking », dans Seel N. M. (dir.), *Encyclopedia of the sciences of learning*, Springer, Boston.
- Unesco (2009), *Cadre de l'Unesco pour les statistiques culturelles*, Institut de statistiques de l'Unesco, Montréal.
- Van Boxtel C. et Van Drie J. (2012), « "That's in the time of the Romans!" – Knowledge and strategies

students use to contextualize historical images and documents », *Cognition and Instruction*, vol. 30, n° 2, p. 113-145.

Van den Akker J., Kuiper W. et Hameyer U. (2003), *Curriculum landscapes and trends*, Kluwer Academic, Dordrecht.

Van Drie J. et Van Boxtel C. (2008), « Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past », *Educational Psychology Review*, n° 20, p. 87-110.

Van Straaten D., Wilschut A. et Oostdam R. (2018), « Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS) », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 56, p. 102-111.

VanSledright B. A. (2011), *The challenge of rethinking history education – On practice, theories, and policy*, Routledge, New York.

VanSledright B. A. (2014), *Assessing historical thinking and understanding – Innovate designs for new standards*, Routledge, New York.

Voet M. et De Weber B. (2020), « How do teachers prioritise instructional goals? Using the theory of planned behaviour to explain goal coverage », *Teaching and Teacher Education*, vol. 89.

Wertsch J. V. (2002), *Voices of collective remembering*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wiley J. et al. (2020), « Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history », *Learning and Instruction*, vol. 65.

Wilschut A. (2010), « History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 42, n° 5, p. 693-723.

Wineburg S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts – Charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphie.

Woolley M. (2022), « Teachers' lived experience: voices of history teachers on the English National Curriculum », dans Tierny R., Rizvi F. et Ercikan K. (dir.). *International encyclopedia of education*, Elsevier, Amsterdam, p. 363-370.

Zachos D. T. et Michailidou A. (2014), « "Others" in textbooks: the case of Greek sixth grade's history textbook », *Theory in Action*, vol. 7, n° 3, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3798/tia.1937-0237.14016>.

RÉFÉRENCES DU CONSEIL DE L'EUROPE

Conseil de l'Europe (1953), « Conférence sur l'idée européenne dans l'enseignement de l'histoire, Calw, Allemagne, 4-12 août 1953 », disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c8a> (page consultée le 16 juillet 2023).

Conseil de l'Europe (1965), « Symposium sur l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire, Elsenør, Danemark, 21 août-1^{er} septembre 1965 », disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c8d> (page consultée le 16 juillet 2023).

Conseil de l'Europe (2002), *Regards croisés sur le 20^e siècle – Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494246> (page consultée le 16 juillet 2023).

- Conseil de l'Europe (2003), *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2014), *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/learning-resources/-/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines (page consultée le 9 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (2018a), *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie – Volume 1 : contexte, concepts et modèle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-/1680984213> (page consultée le 14 mai 2023).
- Conseil de l'Europe (2018b), *Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle – Principes et lignes directrices*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à l'adresse <https://edoc.coe.int/fr/enseignement-de-l-histoire/7753-pour-un-enseignement-de-l-histoire-de-qualite-au-xxie-siecle-principes-et-lignes-directrices.html> (page consultée le 12 juin 2023).
- Conseil de l'Europe (2019), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale – Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques* (édition révisée), Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/global-education-guidelines-version-francaise-/168099098e> (page consultée le 12 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (2020), « Le Conseil de l'Europe lance l'Observatoire sur l'enseignement de l'histoire en Europe », disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/portal/-/council-of-europe-launches-observatory-on-history-teaching-in-europe (page consultée le 23 avril 2023).
- Conseil de l'Europe (2021), *Assessing competences for democratic culture – Principles, methods, exemples* (en anglais uniquement), Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (s. d. a), « Manuels d'histoire (1953-1991) », disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/history-teaching/history-textbooks (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. b), « L'enseignement de l'histoire (1965-1991) », disponible à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/history-teaching/history-teaching> (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. c), « La "Nouvelle Europe" (1989-1998) », disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/history-teaching/the-new-europe (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. d), « À propos », portail de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/holocaust/about-us (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. e), « L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire (2006-2009) », disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/history-teaching/the-image-of-the-other-in-history-teaching (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. f), « L'éducation à la diversité et à la démocratie : enseigner l'histoire dans l'Europe contemporaine », disponible à l'adresse www.coe.int/en/web/history-teaching/educating-for-diversity-and-democracy-teaching-history-in-contemporary-europe (page consultée le 16 juillet 2023).
- Conseil de l'Europe (s. d. g), « La dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire (2002-2006) », disponible à l'adresse www.coe.int/fr/web/history-teaching/the-european-dimension-in-history-teaching (page consultée le 16 juillet 2023).

OHTE (Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe) (2023), *Pandémies et catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COMITÉ DES MINISTRES DU CONSEIL DE L'EUROPE

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1983), Recommandation CM/Rec (1983)4 (adoptée par le Comité des Ministres le 18 avril 1983) concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2001), Recommandation CM/Rec(2001)15 (adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001) relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2010), Recommandation CM/Rec(2010)7 (adoptée par le Comité des Ministres le

10 mai 2010) relative à la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

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

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2020), Recommandation CM/Rec(2020)2 (adoptée par le Comité des Ministres le 1^{er} juillet 2020) sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2022), Recommandation CM/Rec(2022)5 (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 2022) relative à la transmission de la mémoire de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité.

Membres du groupe d'experts et autres contributeurs

Sélectionné par le conseil scientifique consultatif de l'OHTE et nommé par le comité de direction en octobre 2021, le groupe d'experts chargé de la préparation du premier rapport général de l'OHTE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe se compose de chercheurs et d'enseignants d'histoire de quatre pays européens et du consortium EuroClio (Association européenne des professeurs d'histoire) représenté par son directeur général Steven Stegers :

- ▶ Cosme J. Gómez Carrasco, professeur de didactique des sciences sociales à la faculté d'éducation de l'université de Murcie, Espagne ;
- ▶ Dilek Latif, professeure agrégée en relations internationales, experte en enseignement de l'histoire affiliée à l'Association pour le dialogue et la recherche historiques (AHDR), Chypre ;
- ▶ Angelos Palikidis, professeur agrégé en didactique de l'histoire au département d'histoire et d'ethnologie de l'université Démocrite de Thrace, Grèce ;
- ▶ Anna Zadora, associée de recherche et maître de conférences à l'université de Strasbourg, France, et associée de recherche à l'université de Genève, Suisse.

L'analyse statistique et la présentation graphique des données contenues dans le rapport ont été réalisées par Jairo Rodríguez Medina, chargé d'enseignement à l'université de Valladolid, Espagne.

Le Conseil scientifique consultatif de l'OHTE, composé de 11 spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire et présidé par Chara Makriyianni, a veillé à la rigueur scientifique du processus de rédaction de ce premier rapport général. Deux de ses membres, Raul Cârstocea et Marko Šuica, ont été les rapporteurs du CSC pour la préparation du rapport.

Par ailleurs, les membres du Comité de direction de l'OHTE ont grandement contribué à la création du rapport en coordonnant et en facilitant la collecte de données dans le cadre de l'enquête menée auprès des autorités éducatives ainsi que les réponses aux demandes de précisions qui ont pu être formulées par la suite, lors de la rédaction du rapport. Le Comité de direction est l'organe décisionnel de l'OHTE et se compose d'un représentant de chaque État membre.

La révision finale du manuscrit a été effectuée par Raul Cârstocea.

Le Secrétariat de l'OHTE a assuré avec efficacité le travail de coordination nécessaire à la publication de ce rapport.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCE

Please contact directly/
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
United Kingdom
Tel. +44 (0)333 202 5070
E-mail: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Pourquoi apprendre l'histoire ?

L'enseignement de l'histoire est de plus en plus reconnu pour sa contribution à l'éducation à la citoyenneté démocratique. La connaissance du passé est importante non seulement en elle-même, mais aussi pour développer les capacités d'analyse et d'esprit critique des jeunes. L'enseignement de l'histoire ne doit pas seulement leur fournir des informations factuelles, il doit aussi développer leur pensée historique, leur permettant ainsi de devenir des citoyens informés et actifs.

Lorsqu'elle est enseignée selon les préceptes d'un enseignement de qualité, l'histoire en tant que matière peut jouer un rôle crucial dans la construction et le maintien de sociétés démocratiques.

La manière dont l'histoire est enseignée est importante.

La mission de l'Observatoire sur l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE) est de fournir une image claire de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres. Pour ce faire, l'OHE publie des rapports généraux sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe et des rapports thématiques, qui explorent des domaines d'intérêt particuliers et la manière dont ils sont traités dans les cours d'histoire.

Ce premier rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe présente l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres. Il couvre des sujets tels que la place de l'histoire dans les systèmes éducatifs, les priorités thématiques dans les programmes, l'utilisation des manuels d'histoire et d'autres ressources éducatives, les pratiques pédagogiques préférées, les résultats d'apprentissage et l'évaluation, ainsi que des informations sur les professeurs d'histoire et leur formation.

Ce volume ne peut être vendu séparément.

www.coe.int/ohte

X @CoE_History

Facebook @OHECOE

PREMS 002224

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



**OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE**

