

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA PROMOTION DES VALEURS DEMOCRATIQUES ET DE LA TOLERANCE

MANUEL DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Carmel Gallagher

Carmel Gallagher est le directeur de la section histoire du "Northern Ireland Council for the Curriculum Examinations and Assessment (CCEA)". Précédemment, elle exerçait la fonction de directeur de la section histoire au "St Louise's Comprehensive College, Falls Road, Belfast, Irlande du Nord.

Dédicace

A Mme Janet Boyd

Fondatrice du Wiles History Trust à la Queen's University de Belfast pour l'amélioration
de l'enseignement de l'histoire.

TABLE DES MATIERES

	Page
Préface	11
Remerciements	13
Partie A: le potentiel de l'enseignement de l'histoire	15
1. Débat sur la fonction de l'enseignement de l'histoire	16
1.1 Introduction:Evolution du débat	16
1.2 Influences du 19e et du début du 20e siècle sur l'enseignement de l'histoire	16
1.3 Influence des manuels scolaires	16
1.4 Impact potentiel de l'enseignement de l'histoire à caractère fortement nationaliste	17
1.5 Influences actuelles	17
1.6 Réévaluation de la nature et de l'objectif de l'enseignement de l'histoire	17
1.7 Objectifs de l'approche par "processus"	18
1.8 Conceptions de l'enseignement de l'histoire	19
1.9 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec des confrères	20
2. Le défi lance aux professeurs d'histoire	21
2.1 Le "nouveau" contexte européen	21
2.2 Inquiétudes relatives à la croissance de l'intolérance	21

	Page
2.3	La résurgence du nationalisme en Europe de l'est 22
2.4	Opportunités 22
2.5	Importance persistante de l'histoire nationale 23
2.6	Approches de l'histoire nationale 23
2.7	L'importance de l'histoire régionale 23
2.8	L'importance des contextes européen et mondial 23
2.9	Potentiel de l'éducation aux droits de l'homme. 24
2.10	Points de vue sur l'enseignement de l'histoire 24
2.11	Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec nos confrères 26
3.	L'énorme potentiel de l'enseignement de l'histoire 27
3.1	Points de vue divergents sur le rôle de l'enseignement de l'histoire..... 27
3.2	Potentiel de développement des valeurs..... 28
3.3	Capacité de développer un esprit critique et une initiation aux médias 28
3.4	Possibilités d'encourager le raisonnement moral 28
3.5.	Potentiel de développement des compétences de résolution de conflits..... 29
3.6	Possibilités d'aborder des matières contemporaines controversées..... 31
3.7	Défit de l'enseignement de l'histoire dans une société divisée. 31
3.8	Approches possibles des matières controversées par le professeur..... 31
3.9	Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères 32

PARTIE B: LES CÔTES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	33
4. Initiation des élèves aux aptitudes et concepts historiques	34
4.1 Contextes réalistes.....	34
4.2 Particularités de la méthodologie historique	34
4.3 Familiarisation avec les preuves historiques.....	35
4.4. Types de sources	35
4.5 Preuve visuelle.....	36
4.6 Evidence orale	36
4.7 Preuves écrites	36
4.8 Compétence d'utilisation des preuves.....	36
4.9 Potentiel de l'analyse des manuels par les élèves.....	38
4.10 Valeur de l'histoire locale.....	38
4.11 Chronologie	39
4.12 Causalité.....	39
4.13 Changement et continuité.....	39
4.14 Prise de conscience du temps, des points de vue, de la motivation et de l'empathie.....	40
4.15 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères	40

	Page
5. Stratégies utilisables en classe	41
5.1 Stratégies s'appliquant à la classe	41
5.2 Interrogation au niveau de la classe.....	41
5.3 Discussion au niveau de la classe	42
5.4 Travail en groupe efficace.....	42
5.5 Compétences acquises grâce au travail en groupe	42
5.6 Rôle du professeur: faciliter le travail en groupe	43
5.7 Composition et formation du groupe.....	43
5.8 Activités de travail en groupe	43
5.9 Stratégies d'apprentissage actives	44
5.10 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères	49
6. Choix ou développement des ressources appropriées	50
6.1 Recommandations relatives à la production de manuels d'histoire.....	50
7. Résumé: union de la philosophie et de la pratique	52
ANNEXE 1: Canevas illustrant la progression possible des idées et compétences en histoire	55
ANNEXE 2: Références	59

PREFACE

Ce manuel se compose de deux parties:

La partie A concerne le débat philosophique sur la nature et le potentiel de l'enseignement de l'histoire.

La partie B concerne la méthodologie du sujet et de la pratique en classe.

Chaque partie commence par une ou deux questions introduisant la discussion. A la fin de chaque section, se trouvent quelques sujets destinés à la réflexion et à la discussion avec les confrères.

REMERCIEMENTS

Le contenu du présent manuel est le fruit de plusieurs années d'enseignement, de réflexion et de lectures sur la nature de l'histoire enseignée à l'école. Certaines des idées présentées dans cet ouvrage sont tirées de l'oeuvre et d'écrits d'autres personnes. Ces sources sont indiquées dans les renvois et en Annexe 2 du présent manuel.

Partie A

Le potentiel de l'enseignement de l'histoire

L'histoire est un champ de bataille politique... Le degré d'instruction quasi universel accroît ses enjeux. A l'époque où une minorité de gens seulement pouvaient lire et écrire, la mémoire populaire adoptait une forme plus spontanée et relativement libre de toute interférence; mais aujourd'hui, les grands courants d'interprétation de notre histoire pénètrent partout par le biais des manuels scolaires, de la presse et de la télévision.

John Tosh, *"The Pursuit of History": Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, Longman.

Les professeurs ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans l'éducation des enfants, mais ce rôle est essentiel. Ils doivent relever ce défi. Nous disposons de quelques années pour aider nos enfants à acquérir les connaissances et le discernement qui en feront de bons citoyens de leur pays, de notre continent en difficulté et de notre "village planétaire" menacé. Si les professeurs d'histoire se désintéressent de ce problème, cette chance sera perdue et la confiance de ces enfants trahie.

Professeur David Harkness: *"History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition"*, Symposium du Conseil de l'Europe, Sofia, octobre 1994.

1. DEBAT SUR LA FONCTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

Objectifs

Quels types d'influences s'exercent sur la nature de l'enseignement de l'histoire?

Dans quel sens a évolué la fonction de l'enseignement de l'histoire?

1.1 Introduction: Evolution du débat.

La nature de l'influence que peut exercer l'histoire sur les croyances et les actes de tout un chacun revêt une importance essentielle pour le débat, le contenu et l'approche de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Ce débat, tout comme les événements historiques eux-mêmes, subissent l'influence des perspectives de la période et des valeurs en vigueur dans la société dans laquelle ils se déroulent. Au cours de ces années qui marquent le fin du 20^e siècle, le débat ne peut que tenir compte des valeurs et des comportements que l'éducation en général devrait promouvoir et de la contribution que l'enseignement de l'histoire peut apporter à l'édifice d'une société plus tolérante et plus démocratique.

1.2 Influences du 19^e et du début du 20^e siècle sur l'enseignement de l'histoire.

A la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, l'émergence du nationalisme et la nécessité de consolider l'Etat ont forcé de nombreux gouvernements à s'intéresser aux rôles politique et pédagogique que jouent les écoles et à influencer l'histoire nationale pour mieux légitimer leur autorité et cultiver la loyauté des citoyens.

Il n'hésitaient pas, pour servir leur volonté de développer loyauté et stabilité, à user ou même à abuser de l'histoire, et à faire de celle-ci un sujet achevé plutôt qu'un outil du changement. Dans la plupart des cas, il serait exagéré de dire que l'histoire s'est vu transformer en mythe ou en propagande. Mais l'histoire est en soi sélective. Or, la quête de l'identité nationale a souvent suscité un type particulier de sélectivité, responsable des versions épurées de l'histoire figurant dans les manuels scolaires. Tout ce qui pouvait servir la cause de la construction de la nation figurait au programme de la commémoration et avait droit à tous les honneurs, et le reste était condamné ou jeté aux oubliettes car sans intérêt.

1.3 Influence des manuels scolaires

Les manuels scolaires exercent une influence considérable en diffusant une conception de l'histoire qui fait figure de contenu de connaissance fiable, ayant acquis la qualité de "propriété publique" qu'il ne s'agit pas de remettre en question. La version scolaire de l'histoire des Etats nations, anciens ou nouveaux, est souvent réduite à un compte rendu précis et véridique des événements passés, teintée d'une incontestable tendance sélective à souligner la contribution des grands et des bons. Ces derniers sont

généralement des personnages militaires ou politiques, des explorateurs ou des pionniers. La contribution des gens ordinaires, des peuples, des émigrants, des minorités, des autres habitants de la région, et en particulier des femmes (à l'exception de ces femmes exceptionnelles, dont le destin a voulu qu'elles deviennent reines) était invariablement passée sous silence. Le langage utilisé participait à la création de clichés précis représentant les rebelles, les suzerains, les envahisseurs ou les oppresseurs exerçant un joug injuste et imposant un dur labeur à une foule de justes dont la délivrance viendrait des libérateurs de la nation.

1.4 Impact potentiel de l'enseignement de l'histoire à caractère fortement nationaliste

Si la plupart des régimes n'ont pas utilisé de méthodes ouvertement propagandistes, Staline, par exemple, a toutefois imposé sa propre interprétation de l'histoire de la Russie, non sans brutalité. On a accusé ce type d'enseignement de l'histoire fortement sélectif et nationaliste d'avoir créé, dans le meilleur des cas, des sentiments de supériorité nationale, raciale, religieuse et culturelle, et, dans le pire des cas, des comportements agressifs en tout genre, comme le regard stéréotypé ou même la haine et la violence menant tôt ou tard à la domination des autres.

1.5 Influences actuelles

A la fin de notre 20^e siècle, où la mission de socialisation de l'école n'est plus mis en doute, la plupart des systèmes éducatifs montrent toutefois une certaine réticence à l'égard lorsqu'on leur suggère qu'il faut enseigner le génie social. Il semble même évident que les hommes politiques, les groupes de pression et certains groupes d'intérêt intégrés dans nos différentes sociétés tentent encore d'influencer le contenu de l'histoire enseignée à l'école. Dans la plupart des cas, cette attitude trouve sa motivation dans un souhait plutôt sincère d'enseigner une certaine forme de consensus national ou d'identité culturelle. Mais dans d'autres cas, elle procède peut-être de la crainte de discerner dans l'interrogation historique des facultés potentiellement subversives: en effet, d'aucuns considèrent que les "nouvelles" approches de l'enseignement de l'histoire encouragent le scepticisme sur les idées reçues.

1.6 Réévaluation de la nature et de l'objectif de l'enseignement de l'histoire.

Au cours des années 1990, la nature fondamentale et l'objectif de l'enseignement de l'histoire ont subi une réévaluation et on a remis en cause l'opinion surannée qui considérait l'histoire scolaire comme "un ensemble de connaissances" qu'il faut étudier avant de le régurgiter. La base de l'histoire elle-même s'est vu clarifier et définir comme le résultat de la construction et des interprétations des historiens, toujours inachevées et ouvertes à l'interrogation.

L'histoire enseignée à l'école est redéfinie comme étant une forme de connaissance dérivée du processus d'utilisation et d'interprétation des preuves. Par conséquent, l'enseignement de l'histoire dans les écoles doit consister en une "recherche

d'explications", par opposition à la transmission d'un ensemble de connaissances, grâce à une pédagogie basée à la fois sur l'enquête et sur la résolution de problèmes.

Cette approche de l'enseignement de l'histoire se base sur un prérequis: il est essentiel que les élèves comprennent le fonctionnement de l'art qu'exercent les historiens académiques, de leurs concepts et de leurs méthodes. Au lieu de demander aux élèves d'accepter une interprétation, comme le proposaient les anciens manuels scolaires, on les encourage à se forger une opinion en étudiant une multitude de preuves et de perspectives. En d'autres termes, les élèves s'exercent à adopter une attitude critique à l'égard de l'information, à penser de manière critique et à être "constructivement sceptiques".

1.7 Objectifs de l'approche par "processus".7Objectifs de l'approche par "processus".7Objectifs de l'approche par "processus"

Le principal objectif de cette approche consiste à favoriser chez les élèves la capacité de:

- développer la compréhension de la représentation et de l'interprétation du passé;
- récolter et analyser du matériel provenant de diverses sources et d'utiliser les sources de manière critique tout en les replaçant dans leur contexte historique, (en gardant à l'esprit les éléments clefs et les caractéristiques des périodes, des sociétés ou des situations étudiées);
- porter un jugement sur les différentes versions et interprétations du passé et apprécier une série de points de vue;
- distinguer les faits des opinions et de déceler les erreurs, les falsifications et les stéréotypes en faisant référence tant aux représentations visuelles qu'au langage;
- établir des jugements indépendants et équilibrés et de tirer des conclusions honnêtes et équilibrées basées sur une analyse des preuves disponibles et un examen d'un large éventail de perspectives;
- tenir compte du fait que ces conclusions, de même que d'autres conclusions historiques, restent susceptibles de réévaluation à la lumière d'une nouvelle preuve ou d'une réinterprétation.

1.8 Conceptions de l'enseignement de l'histoire

Source A

Dans tous les programmes d'études, on a vu apparaître des visions de l'histoire qui

allaient au-delà de celles contenues dans les manuels et dont l'objectif fondamental était la transmission d'une idée de l'histoire collective, c'est-à-dire d'une idée de la nation. Cette conception existe encore aujourd'hui.

Dr Joaquim Prats i Cuevas, Colloque du Conseil de l'Europe sur "L'apprentissage de l'histoire en Europe", Paris, 5 décembre 1994

Source B

Les professeurs d'histoire devraient endosser une part de responsabilité dans le déclenchement de la première guerre mondiale; en effet, celle-ci fut, dans une large mesure, le résultat d'un excès de ferveur nationaliste et patriotique de tous les côtés - résultat du "poison de l'histoire".

H G Wells

Source C

L'histoire est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré. Elle rend les nations amères, superbes, insupportables et vaines.

Paul Valéry, Regards sur le monde actuel

Source D

Interdire l'enseignement de l'histoire pour les cinquante années à venir.

M. Pinheiro, Ministre portugais des Affaires étrangères, dans un commentaire sur la frustration des négociations de paix en Yougoslavie.

Source E

Il faut former les élèves de manière à ce qu'ils comprennent que "l'histoire et la façon dont nous l'interprétons ne sont pas gravées dans du granit, que le passé ne peut jamais être totalement reconstitué et que l'étude de l'histoire est à jamais inachevée. L'histoire n'est jamais totalement ni définitivement connue;... l'histoire est inévitablement partielle car ses témoins ne sont jamais impartiaux... elle est écrite par des êtres humains faillibles et partisans".

David Lowenthal, Colloque du Conseil de l'Europe sur "L'apprentissage de l'histoire en Europe", Paris, 5 décembre 1994

1.10 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec des confrères

- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'analyse de l'enseignement nationaliste de l'histoire et des manuels que propose ce texte?
- Etes-vous d'accord avec la suggestion faite par l'auteur de la source A selon laquelle on connaît encore aujourd'hui la tendance à enseigner "l'idée de l'histoire du pays nation"? Proposer quelques exemples.
- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les visions exprimées par les sources B, C et D sur les résultats potentiellement négatifs de l'enseignement de l'histoire?
- .Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec la vision de l'enseignement de l'histoire exprimée par la Source E?

2. LE DEFI LANCE AUX PROFESSEURS D'HISTOIRE.LE DEFI LANCE AUX PROFESSEURS D'HISTOIRE.LE DEFI LANCE AUX PROFESSEURS D'HISTOIRE

Objectifs

Pourquoi la nature de l'enseignement de l'histoire est-elle importante dans la "nouvelle" Europe?

Quel type de matière l'histoire devrait-elle enseigner à l'école?

2.1 Le "nouveau" contexte européen¹

Au 20e siècle, les rivalités nationales ont entraîné, en Europe, deux guerres mondiales au cours desquelles un nombre considérable d'hommes et de femmes ont perdu la vie. Dans de nombreuses parties d'Europe, les leçons de ce carnage ont porté, et l'esprit de haine et de rivalité nationale a laissé la place à l'esprit de tolérance et de coopération économique. La "nouvelle" Europe est la source d'un immense espoir de créer un nouveau type de société, basée sur des valeurs démocratiques et la tolérance. En cette fin de siècle, nous avons la possibilité historique de consolider la paix et la solidarité et de contribuer à créer une Europe démocratique, tolérante et prospère, basée sur le respect de la diversité et sur les principes fondamentaux de la tradition collective européenne: liberté au lieu de discrimination, égalité avant la loi, égalité des chances, liberté d'association et de réunion, et participation active à la vie publique.

2.2 Inquiétudes relatives à la croissance de l'intolérance

Dans le même temps, la détérioration de la situation économique, dans de vastes régions d'Europe orientale surtout, menace la cohésion sociale de nombreux Etats et nourrit un climat d'intolérance, de nationalisme agressif et d'ethnocentrisme qui s'exprime par la violence contre les immigrés, les peuples d'origine immigrée et les minorités comme les gitans. Le succès croissant de l'extrémisme politique et, à certains endroits, la résurgence du racisme, de la xénophobie et de l'antisémitisme risque de marginaliser et de priver de nombreux groupes de personnes de leurs droits humains fondamentaux. Cette situation est favorisée par l'indifférence affichée par de nombreux jeunes et de nombreux adultes à l'égard de la vie politique, ainsi que par le très bas niveau de participation aux élections locales et nationales.

2.3 La résurgence du nationalisme en Europe de l'est

Si la nature de l'enseignement de l'histoire est universellement importante, elle revêt un caractère tout à fait capital dans les nouvelles démocraties qui ont connu dans le passé l'endoctrinement systématique et la déformation de la vérité historique. Misha Glenny,

¹. La Déclaration du Sommet de Vienne et la Résolution n° 1 de la 18e Session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education

correspondant en Europe centrale du BBC World Service, décrit la situation dans son livre "The rebirth of history: Eastern Europe in the Age of Democracy": "Il n'existe aucune force politique ou sociale qui puisse compenser la force du nationalisme en Europe de l'est... En 1989 le nationalisme est européen a connu ses plus belles heures, lorsque le désir naturel de libération s'est exprimé par la réaffirmation de l'identité nationale. A l'époque de la révolution, il ne constituait une menace pour personne à l'exception des structures du pouvoir en place, et pendant une courte période, il a créé un sens incroyablement chaleureux de la communauté qui a traversé les frontières nationales. Pendant quelques jours, le rêve de Marsaryk d'une et unique nation yougoslave est devenu réalité; les Roumains et les Hongrois s'embrassaient en Transylvanie; les Turcs et les Bulgares sont descendus dans les rues pour célébrer la chute de Zhivkov.... Bien que les révolutions aient brillé telles des balises très lumineuses, elles sont aujourd'hui réduites à quelques reflets faibles et quasi invisibles, dissimulés derrière le sombre nuage de l'intolérance nationaliste dont l'ombre recouvre l'histoire de la région. Dans un pays, en Yougoslavie, la chute du pouvoir communiste s'est précipitée dans un conflit nationaliste. Pour désamorcer la menace du nationalisme en Europe de l'est, il faudrait pouvoir revenir à un monde rêveur d'intégration européenne".

Dans ces circonstances, négliger l'apprentissage équilibré de l'histoire revient à favoriser l'émergence d'une génération cynique et vulnérable, victime potentielle d'idées extrémistes.

2.4 Opportunités

Dans le contexte multiculturel où évolue la société européenne, les écoles jouent un rôle essentiel pour aider les jeunes à s'informer et à devenir des citoyens actifs et responsables d'une Europe culturellement plurielle et "village planétaire". Le sort de la démocratie, de la tolérance et de l'évolution sociale dans cette "nouvelle Europe" nécessitera à la fois la compréhension du passé et la sensibilité nécessaires pour trouver les moyens de gérer le conflit à l'avenir. L'enseignement de l'histoire apporte une contribution potentielle au développement des citoyens qui ont les idées larges, qui sont conscients de la diversité, et qui souhaitent accepter les différences et tolérer les peuples ayant d'autres cultures, religions et langues. Ce type d'enseignement sous-entend que l'on porte un jugement sur la civilisation partagée, l'interdépendance des nations et les contributions faites par les différentes civilisations et cultures au sein de notre village planétaire.

2.5 Importance persistante de l'histoire nationale

Nous avons vu comment, dans le passé, l'enseignement de l'histoire a servi à favoriser et stimuler le sentiment d'identité national, souvent à la base de stéréotypes nationaux, d'images malsaines et d'actes dévastateurs. Il serait rassurant de croire que ce type d'enseignement de l'histoire est à son tour tombé dans les oubliettes de cette dernière. Dans de nombreux pays pourtant, les programmes nationaux continuent de dicter à l'enseignement la marche à suivre et de mettre l'accent sur la position prévalente et

dominatrice que doit occuper l'histoire nationale. Il semble, par conséquent, que l'histoire continue d'une part à servir d'outil fondamental pour étayer l'identité de la communauté et de l'individu, et d'autre part à se soumettre à la manipulation, en particulier dans les circonstances où l'émergence de l'identité est incertaine ou constitue la cible d'un conflit permanent. Dans ce dernier cas, demander de faire marche arrière et de poser sur l'histoire un oeil critique constitue une véritable gageure.

2.6 Approches de l'histoire nationale

Pourtant, c'est aux professeurs d'histoire qu'il appartient de créer les opportunités capables de faire prendre conscience à leurs élèves que leur nation, qu'elle soit jeune ou vieille, est le produit de toute une série d'influences, passées et présentes, y compris celle de la colonisation, de l'immigration et de la religion, de minorités ethniques et régionales. L'enseignement d'une histoire nationale "intégrée", qui reconnaisse et respecte les droits et la légitimité de tous les membres qui la constituent, fera prendre conscience aux étudiants de leurs origines pluralistes et de leur identité ainsi que de l'ampleur de l'héritage légué à leur nation ou leur Etat. Il est à souhaiter que ce type d'enseignement contribue à développer une attitude plus critique à l'égard du passé et du présent de chacun.

2.7 L'importance de l'histoire régionale

Les professeurs d'histoire peuvent également souligner que, pour certains, la nation n'est pas la seule base de l'identité et n'est pas nécessairement plus digne de respect que d'autres identités comme la culture, le groupe ethnique, le dialecte, les coutumes ou la région. Il est essentiel de souligner ce que les voisins régionaux ont en commun et ce qui les divise, et quelles ont été leurs interdépendances en matière de commerce, de migration, de mariage, d'échange de patrimoine culturel, ainsi que les éventuels invasions et conflits.

2.8 L'importance des contextes européen et mondial

En dépit de la distance et de la diversité, des nations multiculturelles ont évolué grâce au commerce, à l'entraide ou à l'empire, et des identités globales se sont créées autour de normes civilisatrices comme la démocratie et les droits de l'homme. Les professeurs d'histoire se doivent d'attirer l'attention sur "cette grande image", sur l'influence des Européens et, le cas échéant, sur le contexte mondial et les influences mutuelles positives entre les différents pays, religions et idées.

2.9 Potentiel de l'éducation aux droits de l'homme

Chaque fois qu'il en existe la possibilité, il faut faire prendre conscience aux jeunes d'un certain nombre de chiffres clés, de mouvements et d'événements dans la lutte historique et permanente pour la démocratie, les droits de l'homme et la tolérance. Une publication du Conseil de l'Europe "Le défi de l'éducation aux droits de l'homme" émet la suggestion suivante: les recommandations relatives à la dimension historique de

l'éducation aux droits de l'homme identifient souvent trois approches distinctes (voir Lister, 1984). Ce sont l'analyse des documents clés, l'analyse des exemples de violation des droits à l'ère moderne, et la narration des campagnes menées par des individus ou des groupes pour imposer et étendre les droits de l'homme. Parmi les documents que l'on cite souvent comme à cause de leur importance capitale, on compte la Grande Charte, la Déclaration américaine des droits de l'homme, la Déclaration française de 1789, la Déclaration des Nations unies et les conventions qui lui ont succédé, et la Convention européenne. Les sujets historiques favorisés reflètent souvent le contraste entre les principes des droits de l'homme et la discrimination raciale et la persécution : esclavagisme, nazisme et apartheid figurent en bonne place dans les manuels. Parfois, on y trouve également l'oppression politique en Amérique latine et en Union soviétique. Certains de ces sujets s'agrémentent de la citation de certaines personnalités: Voltaire et l'intolérance religieuse, Lincoln et l'esclavage aux Etats-Unis, Mandella et la résistance à l'apartheid par exemple ... En dépit de notre enthousiasme d'enseigner l'apport bénéfique des droits de l'homme, il faut cependant éviter d'altérer la leçon principale: l'oppression et l'avilissement ont été le lot de la majorité de l'humanité pendant une grande partie ce que l'on appelle son existence civilisée.

2.10 Points de vue sur l'enseignement de l'histoire

Source A

L'histoire est un moyen puissant de réunir ou de séparer les peuples, de se faire des amis ou des ennemis, de promouvoir la cohésion sociale ou au contraire, d'installer le désordre ... Les conflits interethniques se nourrissent souvent de l'histoire des affrontements séculaires de divers groupes de population ... Dans toute société, c'est généralement le groupe ethnique, linguistique ou religieux majoritaire qui, détenant le pouvoir, a aussi les moyens d'écrire l'histoire nationale. Le fait de considérer une ou des minorités comme différentes et étrangères sur les plans historique et culturel, aide souvent la majorité à se voir comme une communauté unie, qui se sent chez elle".... Le sentiment d'appartenance à une nation et de bien-être dans ce cadre national repose souvent sur la "ghettoïsation" de groupes qui ne devraient pas se trouver sur le même sol.

Dr Gita Steiner-Khamsi, "Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe: l'expérience des pays en transition", Symposium du Conseil de l'Europe, Sofia, octobre 1994.

Source B

Il va de soi que l'histoire nationale occupera une place importante dans les programmes et les manuels et il n'est bien sûr nul besoin de nier la légitimité de la nation et de l'état nation. Il n'est pas non plus question que les manuels s'abstiennent de tirer de l'histoire nationale les aspects positifs en faveur d'une identité collective.

Mais il est nécessaire qu'ils proposent un concept intégratif et pluraliste des identités. La nation et l'Etat nation sont, certes, la forme d'identité collective prédominante des temps modernes, mais il ne s'agit là ni de la seule, ni de celle qui doit bénéficier d'un statut supérieur. La nation elle-même se compose d'identités multiples ... et devrait être "le miroir des différentes strates".

Wolfgang Höpken: "Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe: l'expérience des pays en transition démocratique", Symposium du Conseil de l'Europe, Sofia, octobre 1994.

Source C

Le rôle que doit jouer l'histoire au sein du programme national est une question de première importance dans la situation actuelle de l'Europe. Dans les pays d'Europe occidentale, centrale et orientale, le développement d'une dimension européenne est un défi majeur pour les systèmes éducatifs actuels.

L'histoire dans le programme de base des 12 - 16: Rapport de l'atelier organisé par le Consortium des institutions pour le développement et la recherche en éducation en Europe (CIDREE), Madrid, novembre 1992

Source D

Invitez à abandonner l'histoire nationale et militaire et à la remplacer par l'histoire économique, culturelle et sociale. L'enseignement de l'histoire doit démontrer l'épanouissement d'un esprit de communauté mondiale, entraînant la création d'un Etat mondial et suggérant aux individus de s'identifier non pas comme des citoyens nationaux mais comme des membres de l'espèce humaine.

2.11 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec nos confrères

- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'évaluation des défis et des opportunités présentés au sein de la nouvelle Europe ?
- Quelle est la nature des influences potentiellement négatives exprimées par la source A?
- Quelle grave menace pensez-vous que ces dernières risquent de poser pour les idéaux de la "nouvelle Europe"?
- Quelles sont la nature et l'étendue, le cas échéant, des influences négatives dans votre région?
- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec la nécessité de prendre des précautions particulières dans l'approche de l'histoire nationale comme l'expriment les sources A, B et pourquoi?
- Pour répondre aux suggestions reprises dans la présente question, tenez compte de vos manuels ou de vos programmes nationaux.
 - Comment votre sélection du contenu et de l'approche résiste-t-elle à la comparaison avec les suggestions présentées ici?
 - Votre enseignement de l'histoire reflète-t-il une gamme de perspectives différentes, ou même opposées sur les événements historiques?
 - Les buts et objectifs de votre programme d'histoire nationale reconnaissent-ils :
 - . le rôle de l'histoire dans la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance?
 - . l'importance de renforcer la compréhension mutuelle et la confiance entre les minorités et les majorités, entre les peuples d'Europe et entre les peuples d'Europe et ceux des autres continents?
 - . les écoles ne sont pas les seules à influencer les jeunes. Dans quelle mesure considérez-vous que les défis posés aux professeurs d'histoire sont corrects et que peut-on raisonnablement attendre d'eux?

3. L'ÉNORME POTENTIEL DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Objectifs

Quelles sont les visions des professeurs d'histoire à propos de la fonction et du potentiel de l'histoire? Comment l'enseignement de l'histoire contribue-t-il au développement des valeurs, de l'esprit critique, du raisonnement moral et d'aptitudes à résoudre les conflits?

Dans quelle mesure les professeurs d'histoire portent-ils une responsabilité sociale en abordant la question des préjugés existant au sein de leur propre société?

3.1 Points de vue divergentes sur le rôle de l'enseignement de l'histoire

Selon moi, on distingue, chez les professeurs, trois visions du rôle de l'enseignement de l'histoire:

- ceux qui considèrent l'éducation en général et l'enseignement de l'histoire en particulier, sans aucun esprit critique, comme la transmission pure et simple d'un ensemble de connaissances. Ce type d'enseignement consiste à transmettre les versions ratifiées de l'histoire nationale, sans aucune remise en question.
- ceux qui considèrent les matières scolaires, dont l'histoire, comme un enchaînement essentiellement académique, destiné à former les enfants et les encourager à réussir des examens. Ce type d'enseignement inclut généralement le développement d'aptitudes dans le but d'approfondir la connaissance historique, de la comprendre et d'assurer la réussite des examens, sans poursuivre aucun but social.
- ceux qui considèrent le potentiel de l'éducation, et l'enseignement de l'histoire en particulier, comme un vecteur d'éducation aux valeurs et un outil de développement de l'esprit critique, du raisonnement moral et de l'éducation interculturelle. Ce type d'enseignement sous-entend le développement conscient d'aptitudes en analyse historique, considérée comme valable et pertinente, non seulement en termes d'intérêt académique ou de loisirs, mais comme une base potentielle de développement de comportements et de valeurs personnels; les objectifs consiste à élaborer des jugements raisonnés sur des matières controversées; à prendre en considération les dimensions éthiques et morales des actions qui affectent la dignité et les droits d'autrui; et, de ce fait, à promouvoir la tolérance et les valeurs démocratiques.

3.2 Potentiel de développement des valeurs

La méthodologie du processus historique encourage une approche multiperspectiviste de toutes les matières et englobe ce que l'on pourrait décrire comme des principes

moraux: le fait que le jugement doit se baser sur des preuves; qu'il y a toujours une série de points de vue à prendre en considération; et que les visions doivent se justifier par référence à des preuves rationnelles et par empathie envers d'autres perspectives.

3.3 Capacité de développer un esprit critique et une initiation aux médias

Le sujet a un prérequis fondamental: non seulement l'information ne peut être prise pour argent comptant, mais de plus, elle doit subir un examen critique en vue d'effectuer l'analyse de ses objectifs et de son message. Ces compétences sont à la fois complémentaires et associées à l'initiation aux médias car elles supposent une analyse critique de leurs objectifs et de leurs buts, des messages qu'ils convoient, de leur public cible, du style et des constructions qu'ils utilisent, des images, des illustrations et des langages qu'ils emploient. Toutes ces compétences sont intrinsèques à l'analyse des preuves historiques et font l'objet d'une description plus détaillée au chapitre 4.

3.4 Potentiel d'encourager du raisonnement moral²

L'intégrité des raisons et des principes moraux ... nous apparaît ou se manifeste par le biais des sensations et des émotions. Si l'on a jamais expérimenté le sentiment d'horreur et de dégoût à l'égard de la cruauté gratuite, on ne peut pas savoir - sauf d'une manière "vide" (non motivante moralement) - par exemple, que la cruauté est moralement répréhensible, outre le fait qu'elle est parfaitement déplaisante pour ceux qui en sont les victimes.

F. Dunlop, "The place of feeling in the moral life"

L'histoire offre de multiples possibilités de s'intéresser à des sujets tragiques ou controversés comme par exemple, la manière dont l'agression, l'ethnicité péremptoire et l'insensibilité croissante prennent racine et s'étendent surtout dans les situations qui semblent défier la réalité comme l'Holocauste. Il est possible de balayer ces actes en les taxant d'inexplicables et en considérant les aspects les plus effrayants du comportement humain comme peu susceptibles de se reproduire. Pourtant, si les jeunes doivent apprendre quelque chose de l'histoire, et en particulier la manière de ne pas répéter ses épisodes les plus horribles, il est important d'essayer de distinguer la nature des circonstances et des sentiments qui créent ce type de phénomènes et d'offrir aux élèves la possibilité de s'investir dans certaines questions morales comme par exemple:

- quelles sont les motivations qui ont poussé des individus à agir comme ils l'ont fait?
- pourquoi certains se sont-ils calmement résignés à leur sort alors que d'autres résistaient?

² GORSKY Jonathan, Teaching the Holocaust, publié par le Conseil des judéo-chrétien, Londres, 1994

- quelles étaient les motivations des auteurs de ces actes (obsession, résignation, conformité, obéissance ou crainte)?
- qui n'a pas accepté cet état de choses et par quoi diffèrent-ils d'autres êtres humains? (sauveteurs qui ont abrité des gens qu'ils ne connaissaient pas, dissidents qui ont refusé d'être les complices et qui ont souvent partagé le destin des persécutés).
- à quels dilemmes moraux ont-ils dû faire face?
- comment réagiriez-vous dans ces circonstances?
- ce type d'événements pourrait-il se reproduire?
- quels types d'éducation et d'action sont nécessaires pour éviter qu'ils ne se reproduisent?

3.5. **Potentiel de développement des compétences de résolution de conflits**³

On considère également que la méthodologie historique est capable de contribuer à développer des aptitudes de médiateur, semblables à celles qui sont nécessaires pour résoudre les conflits de manière non-violente. Les processus décrits ci-dessous, associés à une résolution de conflit réussie, peuvent servir, à bon droit, aux professeurs d'histoire dans le but d'atteindre une meilleure compréhension des questions historiques (en particulier lorsque le sujet du conflit est soit expérimenté directement par les participants soit suffisamment proche de leur situation de vie réelle pour qu'ils puissent ressentir d'une certaine manière ce que représente le fait d'y être directement impliqués): ce processus en trois stades s'applique aux situations de conflit entre personnes ou entre communautés, et inclut des éléments relevant de l'analyse de toute situation historique parmi lesquels nous citerons:

1. Analyse et esprit critique :

Le fait de poser les questions "Que s'est-il passé?" "Quel est le problème?" Ces questions permettent d'approcher les problèmes et d'évaluer les situations avec un esprit large, en analysant les racines du conflit, et gardant la possibilité de changer d'opinion face à une nouvelle preuve, ou en découvrant des erreurs, la propagande, etc...

Si l'on souhaite approfondir les aptitudes de résolution de conflit, il est essentiel que les faits soient décrits de telle manière que chacun puisse être d'accord avec la définition du problème et que l'on sépare les sentiments et les jugements de valeur des faits. Les parties impliquées dans le conflit doivent se

³

LEIMDORFER Tom, "Teaching creative responses to conflict", paru dans "New Era in Education", août 1990.

poser la question suivante : "Pensez-vous qu'il est possible que vous vous trompiez?"

2. Empathie: on se pose la question suivante: "Quel est votre propre sentiment et celui des autres à ce sujet?" Cette démarche permet de prendre en considération le point de vue des autres, en particulier celui du sexe opposé, d'autres races et d'autres cultures, et de ceux dont l'expérience et la situation sont différentes de la nôtre. Si l'on veut approfondir leurs aptitudes de résolution des conflits, il y a lieu d'encourager les élèves à répondre par des phrases contenant des messages introduits par "je" qui admettent l'expression de sentiments et éliminent les accusations. ("Je me sens troublé ...", est une meilleure formule que "vous, il, elle, ils, etc.")
3. Introduction à la justice et à la pensée imaginative et créative: on se pose les questions suivantes: "Qu'aimeriez-vous (ou qu'aimeraient-ils) voir se produire" "Que pourriez-vous (ou que pourraient-ils) faire en réalité?"

Cette démarche implique le développement de la conscience et du respect de principes purement démocratiques en observant de nouvelles approches et une variété de perspectives, envisageant les résultats positifs et reconnaissant que toute forme de discrimination positive ou négative doit toujours se justifier par des raisons pertinentes et soigneusement argumentées.

Dès que l'on connaît les sentiments et les besoins de tous, les participants seront encouragés à rechercher des actions pratiques, même si elles sont très limitées, pour éliminer la méfiance et apporter la réconciliation.

3.6 Possibilités d'aborder des matières contemporaines controversées

L'un des premiers objectifs de l'histoire est d'aider les jeunes à comprendre le présent à la lumière du passé. L'histoire offre l'opportunité de contribuer à la compréhension des aspects controversés de notre propre société. Mais il peut être plus facile de parler de l'apartheid en Afrique du Sud ou des formes historiques du fascisme que de la situation que connaissent les travailleurs immigrés ou les gitans dans notre propre pays, ou de la résurgence du néo-fascisme, ou de conflits religieux et ethniques qui entraînent des meurtres sectaires ou l'épuration ethnique. Pour les professeurs d'histoire, la question de savoir s'il faut ou non contribuer de manière équilibrée à accroître la tolérance au sein de la société contemporaine est une question éthique et morale autant que professionnelle.

3.7 Défi de l'enseignement de l'histoire dans une société divisée

Les différentes versions de l'histoire ayant cours au sein d'une société divisée convergent vers la lutte des peuples pour leur identité, pour leur propre estime, et dans certains cas, pour leur survie, et se nourrissent d'émotions et de passions, ainsi que

d'intelligence. Enseigner ce type de matière dans des sociétés divisées peut présenter de cruels dilemmes personnels et émotionnels. Le défi risque de devenir de plus en plus éprouvant au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'examen du passé récent, en particulier si des hostilités se poursuivent et si les interprétations de l'histoire sont une réalité vivante, à laquelle on est journallement confronté. Dans ce type de conflit, l'histoire continue à être considérée comme un soutien fondamental de l'identité d'une communauté et de l'identité personnelle.

3.8 Approches possibles des matières controversées par le professeur

Les professeurs d'histoire risquent de se trouver dans des situations difficiles et délicates s'ils demandent à leurs étudiants de prendre du recul et d'examiner leur histoire de manière critique. Ils courent alors le risque d'essuyer les critiques des parents, ou même de leurs propres autorités scolaires qui craindront de les voir s'engager dans des interprétations folkloriques ou remettre en question des visions et des points de vues quasi universellement acceptés. Selon John Tosh, "l'historien exerce une fonction négative importante par le fait qu'il mine les mythes qui simplifient ou tronquent les interprétations populaires du passé. En exerçant ce rôle, on peut le comparer à un "chirurgien ophtalmologiste, spécialisé dans le traitement de la cataracte". (John Tosh, *The Pursuit of History*).

En cas de polémique surgissant au sein de la société sur la véracité d'un sujet, le professeur a tout intérêt à enseigner la polémique elle-même ainsi que la gamme des différentes perspectives qui lui sont associées. Cette démarche suppose la mise en valeur et la sauvegarde de toute divergence d'opinion plutôt que la recherche d'un consensus. Elle implique également que le professeur examine avec un esprit critique sa propre vision de la situation et évite de légitimer un point de vue particulier, intentionnellement ou non.

L'approche la plus sûre est le retour constant à la méthodologie de l'histoire qui propose une série de preuves émanant de différentes perspectives, et tente à tout moment d'aborder les questions de manière équilibrée et objective, en restant vigilant à l'égard des dangers de la sélectivité. Elle fait découvrir l'existence d'autres points de vue qui, même s'ils sont inconfortables et ne rassemblent pas l'approbation de tous, méritent toutefois d'être pris en compte.

Le fait de confronter les enfants, dès leur plus jeune âge, à la méthodologie de l'histoire qui a constamment recours à toute une série de points de vue et qui exige de tout un chacun qu'il observe la situation d'un autre point de vue, peut aider les jeunes à faire face à des questions très difficiles. Elles permettent entre autre :

- de confronter la pensée stéréotypée et les préjugés avec les preuves;
- de développer des attitudes positives et des valeurs incluant la tolérance, la solidarité et le respect de la diversité;

- contribuer à améliorer la compréhension mutuelle entre les communautés en conflit dans l'espoir de voir admettre différentes visions.

3.9 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères

- . Enumérer et discuter certains des défis et dilemmes auxquels vous vous trouvez confronté dans votre relation avec l'histoire contemporaine dans votre propre région.
- . Dans quelle mesure considérez-vous que la prise en considération de ce type de matière fait partie du devoir du professeur d'histoire?
- . A votre avis, comment les professeurs doivent-ils être soutenus dans leur démarche d'enseigner l'histoire de cette manière?

Partie B

Les côtés pratiques de l'enseignement de l'histoire

Les experts du Conseil de l'Europe ont soutenu que tous les élèves devraient étudier l'histoire à tous les niveaux de leur éducation, parce qu'elle a une valeur que ne peut apporter aucune autre matière. L'histoire est, affirment-ils "une discipline unique, qui façonne à sa manière l'esprit et l'imagination".

Maitland Stobart, Colloque du Conseil de l'Europe sur "L'apprentissage de l'histoire de l'Europe", Paris, le 5 décembre 1994

4. INITIATION DES ELEVES AUX APTITUDES ET CONCEPTS HISTORIQUES

Objectifs

Quels sont les aptitudes et les concepts que l'histoire contribue à développer?

4.1 Contextes réalistes

En règle générale, les élèves ne sont pas, par nature, des historiens académiques. Le plus souvent, il faut leur donner la motivation pour étudier, et ils trouvent la plupart des concepts de l'histoire ardues et la perception de la complexité des situations exigeante. Il leur arrive souvent de remettre en question la pertinence d'un sujet traitant du passé. Comment les en blâmer?

A tout moment, les jeunes doivent trouver du plaisir dans ce qu'ils font et comprendre la raison pour laquelle ils apprennent un sujet ainsi que son contenu. Il est essentiel qu'ils puissent discerner la légitimité des compétences qu'on leur apprend, et qu'ils puissent apprécier les implications profondes des matières ou des périodes qu'ils étudient. Le niveau de difficulté du sujet historique qu'ils abordent doit être à la mesure de leur capacité et de leur maturité. A moins qu'ils ne s'adressent à des élèves qui étudient l'histoire à un haut niveau, les professeurs se concentreront davantage sur les grandes questions importantes que sur la chronologie complète et l'exposé détaillé des événements. Par-dessus tout, les élèves doivent être impliqués dans un processus d'enquête qui les intéresse et les captive.

4.2 Particularités de la méthodologie historique

Une large part de l'étude de l'histoire dans les écoles doit tenter d'impliquer les élèves dans la matière, par l'application d'un processus d'investigation. Tout en reconnaissant que l'histoire scolaire ne s'attache pas à former des historiens professionnels, il est cependant important que les élèves acquièrent une certaine compréhension de ce qu'est l'histoire et de ce que font les historiens. La particularité de la méthodologie historique relève :

- d'une prise de conscience progressive de l'étendue de la preuve historique;
- du développement d'une compétence croissante à traiter les preuves de manière à construire une image équilibrée et précise du passé;
- de la compréhension, à des degrés de plus en plus élevés de sophistication, des concepts clés associés à l'histoire comme la chronologie, la cause et la conséquence, le changement, la continuité, la progression, la régression, le sens de la période et les perspectives.

4.3 Familiarisation avec les preuves historiques

Pour mieux cerner la méthodologie fondamentale du sujet, il faut donner aux élèves, dès leur plus jeune âge, la possibilité d'examiner tous les types de preuves, de poser des questions judicieuses à leur sujet, et d'en tirer des conclusions au niveau correspondant à leur âge et à leur compétence. Au fur et à mesure que les élèves grandissent, ils se familiariseront de plus en plus avec l'idée selon laquelle l'histoire se construit à partir de preuves et que ces preuves peuvent être et ont été interprétées de manières différentes, et que les différents aspects que l'on observe dans tous les faits historiques sont fonctions des points de vue et des expériences des personnes qui les ont vécus. L'examen de plus en plus complexe des sources de preuves doit faire partie du contexte de l'étude progressive de l'histoire.

4.4. Types de sources

L'étude de l'histoire comporte une activité d'investigation dans le passé qui se sert d'une série de sources de natures primaire et secondaire. Les sources de l'histoire ne sont guère qu'un assemblage de vieilles pierres et de squelettes desséchés, jusqu'à ce que les professeurs et les élèves leur redonnent la vie. Il est peut-être utile que les élèves sachent que la matière première de l'histoire est faite d'un amoncellement de matériaux, rassemblés arbitrairement, qui surgit du passé et que les historiens peuvent utiliser comme preuve. Cet "amoncellement" consiste tant en sources primaires que secondaires. Si le coeur de l'amoncellement est un matériau source primaire (comme des documents écrits à l'époque, des objets façonnés, des monuments, des photographies et des oeuvres d'art qui nous viennent du passé), ses couches externes sont comparables à une sorte d'enveloppe de matériau secondaire (livres écrits longtemps après les événements qu'ils décrivent).

La preuve historique peut comporter toute chose fournissant des informations ou des indices concernant le passé comme par exemple des objets, des comptes-rendus oraux, du matériel visuel, du matériel écrit ou imprimé, des preuves appartenant à l'environnement local. Les élèves doivent de plus en plus prendre conscience de :

- la variété des preuves historiques incluant les objets façonnés, les monuments, les dessins, images et films, ainsi que le matériel écrit;
- du fait que les preuves relatives au passé prennent de l'ampleur tant en matière de volume que de variété au fur et à mesure que nous nous rapprochons de notre période contemporaine;
- du fait que la preuve est incomplète et que sa survivance est souvent affaire de chance;
- du fait que la preuve peut être interprétée de diverses manières en fonction du degré d'informations disponibles, et du point de vue de l'historien qui l'interprète.

4.5 Preuve visuelle

La preuve visuelle a le pouvoir de redonner vie à l'histoire. Elle prend la forme d'illustrations, de dessins, d'images, de cartes, d'affiches, de photographies ou de films ou même des formes plus concrètes comme des objets façonnés, des sites archéologiques, des monuments ou des ruines. Parallèlement à la preuve écrite, on peut apprendre aux élèves à "lire" les preuves visuelles pour qu'elles donnent des indices sur le passé, en discuter la nature et l'objectif et en évaluer la valeur historique.

4.6 Evidence orale

L'histoire orale, les souvenirs parlés ou enregistrés des aînés, est particulièrement utile pour mettre les élèves en contact étroit avec l'histoire du passé récent. On peut apprendre aux élèves à explorer les preuves orales d'une manière interactive en interrogeant, en écoutant soigneusement et en posant d'autres questions, de manière à extraire toute information pertinente.

4.7 Preuves écrites

Les preuves écrites consistent en documents comme les livres, les recensements, les agendas, les correspondances, les journaux, les mémoires, les comptes-rendus parlementaires, les registres scolaires, les textes de discours ou les testaments. Les élèves doivent se familiariser de manière interactive avec l'utilisation d'une large variété de preuves écrites:

- extraire autant d'informations que possible de la preuve;
- tenter de trouver les réponses à des questions de plus en plus complexes; et évaluer leur utilité et leur fiabilité.

La preuve écrite nécessite une sélection soigneuse et une gestion appropriée en classe. Il peut être nécessaire de travailler et d'adapter le matériel de manière à le rendre accessible et utile pour les élèves d'âges et de compétences différentes, tout en s'assurant que la signification et que l'équilibre n'en sont pas altérés.

4.8 Compétence d'utilisation des preuves

Il est essentiel que les élèves se rendent compte que les historiens, au même titre qu'eux-mêmes, sont forcés de faire un choix dans la masse des preuves mises à leur disposition et que :

- certaines difficultés peuvent se présenter dans l'interprétation de la preuve;
- certains éléments erronés peuvent s'y dissimuler au moment du choix de la preuve à examiner;

- les objectifs et préjugés des écrivains des sources primaires et secondaires doivent être pris en considération.

En apprenant aux élèves à se poser les questions suivantes concernant la preuve, l'enseignant les aidera à élaborer un jugement quant à son utilité et sa fiabilité :

- . Qui? Qui l'a constituée ou écrite? Quelle était sa position?
- . Quoi? Que nous raconte-t-elle? Que ne nous raconte-t-elle pas?
- . Quand? Quand a-t-elle été écrite? Quel était le contexte historique? Quelles étaient les caractéristiques ou idées qui au cours de cette période ont pu l'influencer?
- . Où? Où l'événement s'est-il produit? A quel endroit est-il lié?
- . Pourquoi? Pourquoi a-t-elle été constituée ou écrite? Poursuivait-on un objectif spécifique?

Cet objectif est-il susceptible d'être découvert:

- en établissant son public cible;
- en examinant son usage, le ton du langage;
- en lisant entre les lignes?
- . Comment? Comment a-t-elle été construite ou élaborée?
 Quelles comparaisons peut-on établir avec d'autres sources disponibles?
 - semble-t-elle équilibrée, exagérée, erronée ou tronquée?
 - semble-t-elle précise, comporte-t-elle des lacunes décelables?
 - ces lacunes sont-elles explicables ou sont-elles délibérées?

4.9 Potentiel de l'analyse des manuels par les élèves

Au fur et à mesure qu'ils grandissent et développent leurs facultés critiques, les élèves seront encouragés à lire les manuels de manière critique et à les interroger de la même

manière qu'ils examineraient d'autres sources d'informations. Les élèves trouveront une satisfaction à évaluer les points forts et les points faibles de leurs propres manuels en les soumettant à des critères comme par exemple :

- le livre fournit-il une série de sources de manière à permettre aux élèves de développer leur compétence d'examen de la preuve?
- la sélection de sources présente-t-elle une variété de points de vue?
- les problèmes abordés offrent-ils de réelles possibilités d'investigation et de discussion?

4.10 Valeur de l'histoire locale

Les vestiges visibles de notre passé constituent, pour la compréhension, de l'histoire une ressource aussi importante pour les élèves que les documents écrits. L'étude sur le terrain a le mérite de localiser l'histoire dans le monde réel par opposition aux écrits, et de permettre aux élèves de se rendre compte qu'il existe, dans leur propre région au même titre que dans d'autres lieux, de nombreux vestiges des civilisations anciennes et des traces de leurs modes de vie. Pour autant que possible, les études locales seront replacées dans le contexte de l'histoire nationale, européenne et mondiale.

Les possibilités de travailler "sur le terrain", notamment par des visites de musées ou de sites en plein air, contribueront à équiper les élèves des connaissances, capacités et techniques nécessaires pour identifier, étudier et interpréter les vestiges du passé et les replacer dans un contexte historique plus vaste. Les élèves doivent se voir offrir la possibilité de mener une enquête par eux-mêmes, de manière à apprendre, tout en la simplifiant, la technique qu'utiliserait un véritable historien pour enquêter sur un sujet donné: elle procède de l'observation, de la cartographie, de la prise de notes, de la réalisation de croquis, de la prise de mesures, de l'interrogation de témoins, de la photographie, de l'enregistrement et de la reconstruction dramatique (et les costumes, la cuisine et le jeu de rôle), ainsi que de l'utilisation de cartes, de photographies, de statistiques, de preuves orales et écrites. Le stimulus que constitue la mise en situation peut également servir à promouvoir chez les élèves un intérêt pour l'exploration et la préservation de l'environnement historique en soulignant que cette démarche peut devenir un loisir passionnant à pratiquer hors de l'école et tout au long de leur vie adulte.

4.11 Chronologie

La perception de la séquence des événements dans le temps est fondamentale à la compréhension de l'histoire. Quoiqu'il n'existe aucune exigence d'approcher l'étude de l'histoire d'une manière purement chronologique, il est important cependant que toute étude historique soit replacée dans le contexte du cadre chronologique. Chaque période étudiée sera présentée comme l'un des aspects d'une histoire qui progresse dans la continuité et le changement, et s'inscrit dans le temps. Les lignes du temps

constituent un outil important et précieux pour construire ce type de compréhension.

4.12 Causalité

L'histoire s'applique notamment à expliquer les changements: il est donc essentiel de se poser des questions sur les raisons et le moment des faits et d'identifier les facteurs qui ont influencé la situation et qui ont causé, empêché ou retardé les changements. Il faut intégrer dans toute étude historique l'apprentissage de l'appréciation de la complexité des facteurs qui influencent la causalité et le changement, les relations qui les lient, ainsi que les facteurs à long et à court terme, le rôle des individus, le rôle de la chance, de la religion, de la technologie ou de la guerre.

4.13 Changement et continuité

Les discussions relatives au changement dans l'histoire doivent être fréquentes et établir des références régulières avec le cadre chronologique. Il est important que les élèves prennent conscience de ce qui suit :

- comment et pourquoi certaines caractéristiques du passé ont survécu;
- les facteurs qui entraînent, préviennent ou retardent le changement, l'existence de causes à court et à long terme et des conséquences du changement;
- il existe des variations dans le modèle et le rythme du changement, parce que les développements se sont déroulés à des vitesses différentes et à des lieux différents;
- certains des processus qui régissent le changement;
- la progression dans le temps ne va pas nécessairement de pair avec le progrès, et parfois même provoque une régression.

Le développement de ces aptitudes nécessite que les élèves disposent des outils nécessaires à identifier et discuter toute une série de facteurs affectant le changement, les causes et les conséquences.

4.14 Prise de conscience du temps, des points de vue, de la motivation et de l'empathie

L'histoire se préoccupe essentiellement des expériences faites par des individus à un certain moment et un certain lieu. "La tâche principale de l'historien est de découvrir la raison pour laquelle les gens ont agi comme ils l'ont fait en prenant leur place, en regardant le monde par leurs yeux et autant que possible en jugeant selon leurs normes". (John Tosh, *The Pursuit of History*).

La compréhension des croyances, valeurs et attitudes caractéristiques des gens à une époque donnée aidera les élèves à percevoir à quel point toute situation peut être

teintée par nos points de vue contemporains, alors que les individus ont agi, à l'époque, en fonction de paramètres et d'échelles de valeurs différents. Le fait de se concentrer et de rassembler des détails sur un individu ou un groupe est susceptible d'aider les élèves à identifier les motivations possibles d'une situation historique, tout en gardant à l'esprit que les croyances, les attitudes et les expériences de l'époque peuvent avoir influencé la manière dont les individus pensent et agissent. Si on les additionne, ces différents aspects aident les élèves à se forger une perception historique et à développer leur capacité de penser comme l'ont fait sans doute ces gens, qui appartenaient à un autre lieu et à une autre époque, même s'ils restent en désaccord avec les décisions et les actions qu'ils ont entreprises.

4.15 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères

- . Utilisez-vous fréquemment les sources historiques dans votre enseignement?
- . Dans quelle mesure les textes que vous utilisez permettent-ils le développement d'aptitudes et de concepts historiques?
- . Dans quelle mesure vos textes scolaires sont-ils équilibrés et fournissent-ils la possibilité de consulter plusieurs opinions?
- . De quelle manière essayez-vous de développer l'esprit critique de vos élèves
 - avec les matériels dont vous disposez?
 - en fournissant du matériel additionnel?

L'annexe 1 propose une matrice décrivant la progression des aptitudes et concepts historiques que les élèves peuvent développer graduellement.

5. STRATEGIES UTILISABLES EN CLASSE

Objectifs

Quelles sont les techniques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage?

En quoi consistent un travail de groupe efficace, un travail en classe et l'apprentissage actif?

5.1 Stratégies s'appliquant à la classe

Pour assurer un maximum de participation lorsque l'on s'adresse à la totalité de la classe, il faut tenir compte non seulement du type d'informations que l'on diffuse mais également du type de questions posées.

La "bonne histoire bien racontée" fascine tous les groupes d'âges et tous les niveaux de compétences, et, utilisée efficacement dans les cas où toute la classe est rassemblée, cette démarche favorise les attitudes d'écoute et peut mener à un dialogue, une discussion et un débat. L'écoute nécessite un haut niveau de concentration des élèves: il est donc essentiel de choisir l'aspect le plus intéressant du sujet, qui captivera l'attention des élèves pendant la période de temps requise. L'utilisation d'illustrations visuelles de qualité, ainsi que l'adoption d'un style de présentation dramatique y contribueront.

Toutefois, il y a lieu de rappeler aux élèves qu'il ne s'agit là que d'une version de l'histoire. D'autres versions contradictoires peuvent être relatées pour mettre en lumière une opinion particulière: on peut raconter l'histoire du Petit chaperon rouge, vue par le loup. Cette technique aidera certainement les plus jeunes enfants à comprendre qu'il peut exister un ensemble de points de vue sur une seule question. On peut encourager les élèves à écrire et à raconter leur propre version des contes et des récits historiques sous des angles différents pour illustrer ce principe. Il y a moyen aussi de prolonger l'idée en imaginant les titres en première page des journaux, en rédigeant des articles et des éditoriaux émanant de fractions rivales ou d'adversaires politiques, et d'analyser ceux-ci en relevant le niveau de langage, les éléments de sélectivité, de propagande, les erreurs et les omissions.

5.2 Interrogation au niveau de la classe

Si l'on veut tester la capacité des élèves à évaluer et analyser les preuves, à distinguer les causes des conséquences ou à prendre conscience de la manière dont les gens du passé percevaient les événements, il est indispensable de disposer d'une preuve soigneusement choisie et de poser, de préférence par écrit, des questions bien conçues que les élèves visualiseront.

Si l'on pose les questions à l'avance en demandant aux élèves d'y réfléchir pendant un

laps de temps défini tout en leur laissant la possibilité de poser des questions en classe, il y a moyen d'intéresser tous les élèves de la classe.

Les questions subtiles, exigeant des élèves qu'ils dégagent certaines des causes ou conséquences d'un événement ou qu'ils établissent la manière dont les gens peuvent avoir réagi à l'époque, sont susceptibles d'approfondir la perception de l'événement et de stimuler la discussion au sein de la classe.

5.3 Discussion au niveau de la classe

Comme le montre l'exemple précédent, les élèves ne pourront s'engager dans une discussion que s'ils possèdent une connaissance approfondie du sujet étudié, c'est-à-dire s'ils disposent d'un laps de temps suffisant pour analyser la preuve en question et en tirer des conclusions, et pour autant qu'ils se sentent suffisamment concernés par les questions étudiées. Si l'on décide d'utiliser au cours d'histoire les méthodes de discussion au niveau de la classe, il est essentiel d'effectuer une bonne préparation préalable.

5.4 Travail en groupe efficace

Le travail en groupe consiste à organiser les activités de la classe de manière à faciliter l'activité de tous les élèves à un niveau et à un rythme approprié à leurs compétences. Les tâches assignées et l'organisation des groupes doivent inclure tous les élèves dans un travail réaliste et stimulant. La disposition des bureaux dans la classe peut être modifiée pour faciliter cette démarche.

Aucun élève ne doit être autorisé à dominer un groupe. Par conséquent, les groupes doivent être flexibles, se reformer en fonction des tâches, et les élèves seront encouragés à accepter des rôles différents au sein du groupe: animateur, secrétaire, reporter ou observateur. Il faut inciter les groupes à évaluer la qualité du travail qu'ils exécutent et de s'assurer que tous les membres du groupe ont reçu la possibilité d'y participer activement. Le professeur doit jouer le rôle d'accompagnateur, en intervenant le moins possible et en aidant les groupes à effectuer leurs investigations. Il renoncera à être la principale source d'information.

5.5 Compétences acquises grâce au travail en groupe

Grâce au travail en groupe, les élèves devront apprendre :

- à prendre leurs responsabilités en matière d'entretien des matériels et des équipements;
- à prendre leurs responsabilités en matière d'apprentissage, de développement de leur fiabilité;
- à travailler en collaboration et à écouter les autres, tout en prenant conscience

que chacun a une contribution à apporter et que toutes ces contributions doivent être appréciées et respectées;

- à endosser différents rôles et responsabilités dans le groupe par exemple, en tant qu'animateur, reporter, secrétaire et observateur.

5.6 Rôle du professeur: faciliter le travail en groupe

Les professeurs doivent garder à l'esprit que :

- les tâches assignées et la structure organisationnelle des groupes autorisent une quantité maximale d'interaction
- il peut être nécessaire d'utiliser des stimulants matériels appropriés correspondant au niveau réel des élèves, par exemple des objets, des preuves visuelles et des documents écrits;
- qu'il faut assurer une orientation claire, en utilisant le langage approprié, pour permettre à tous les élèves de participer avec efficacité;
- des activités de prolongation doivent être disponibles pour tout groupe qui a terminé sa tâche avant les autres.

5.7 Composition et formation du groupe

La taille du groupe dépend du nombre de personnes en classe, de la disponibilité des ressources et de la nature de la tâche à effectuer. Idéalement, chaque groupe ne devrait compter que maximum six élèves de manière à assurer que chacun ait la possibilité de participer. Les groupes peuvent se former sur la base de l'âge, des affinités, des compétences, de l'intérêt pour le sujet ou d'autres critères appropriés. Si les groupes ne sont pas présélectionnés pour quelque raison que ce soit, les professeurs peuvent utiliser diverses activités, adaptées au travail à entreprendre, pour former les groupes sur une base arbitraire. Par exemple, la preuve liée à un sujet peut être distribuée aux élèves au fur et à mesure qu'ils entrent en classe, et on peut leur demander de rejoindre le groupe correspondant en posant des questions pertinentes liées aux catégories de preuves. Ce type d'activité (échauffement) contribue à créer une atmosphère conviviale et encourage les élèves à travailler en collaboration quel que soit le groupe dans lequel ils se retrouvent.

5.8 Activités de travail en groupe

Après une introduction initiale assurée par le professeur, on demande aux élèves de travailler par petits groupes à des tâches similaires. Un rapport, lu devant toute la classe, permettra ensuite de partager les conclusions du travail. A l'inverse, le professeur peut créer diverses activités complémentaires basées sur un thème ou un sujet particulier. Cette méthode permet aux élèves d'analyser un aspect du sujet de

manière plus détaillée puis de prendre la responsabilité de présenter leurs conclusions aux autres. Chaque groupe se voit attribuer un aspect du travail puis, après investigation initiale, un ou deux élèves de chaque groupe changent de groupe pour en constituer de nouveaux, et rapportent leurs conclusions à leurs nouveaux compagnons. De cette manière, chaque élève acquiert une vue d'ensemble du sujet. Le professeur peut également demander à un groupe de faire rapport à la classe pour vérifier l'exhaustivité de l'étude du sujet. Dans leur premier groupe, les élèves construisent des relations de confiance en travaillant avec les autres, puis en instaurant un consensus sur le travail effectué. Il exploitent cette confiance et développent leurs aptitudes de communication dans le deuxième groupe où chaque élève n'est responsable que de l'explication de l'aspect délégué par le premier groupe qui a étudié le sujet.

5.9 Stratégies d'apprentissage actives

Le terme "apprentissage actif" s'applique à des activités en groupe hautement structurées et utilisant une technique spéciale pour concentrer l'activité des élèves, améliorer l'apprentissage, accroître l'agrément et la diversité et produire un résultat d'apprentissage spécifique en un laps de temps défini.

5.9.1 La boîte du temps

Il s'agit d'un moyen efficace d'introduire le concept du temps. Pour recréer l'atmosphère d'une période, on rassemble des objets datant de ladite période et provenant des quatre coins de la maison - sans oublier le grenier ou le cave - et on les dépose dans une boîte ou dans un sac. Les élèves peuvent ensuite analyser les contenus en utilisant les sens de la vue, de l'odorat et du toucher, et déduire que ces objets proviennent d'une période "éloignée". Cet exercice les aide à découvrir que certains objets sont vieux et d'autres neufs. On peut les encourager à apporter de chez eux des objets datant de la même période que la boîte du temps, et construire, de la sorte, un "coin histoire" dans la classe. A la fin du stade clé 1 (Age 5-7), ils doivent être capables d'apprécier certains progrès récents de la technologie: il suffit de comparer les appareils ménagers comme le fer à repasser datant de 1900, ou encore une caméra fabriquée en 1960 avec des exemplaires plus récents.

5.9.2 Enchaînement

Pour développer chez les jeunes élèves le sens de la chronologie et du changement au cours d'une période donnée, les professeurs doivent multiplier et développer les nombreuses tâches d'enchaînement qu'ils entreprennent déjà. La simple action de remettre en ordre les jours de la semaine, les mois et les saisons de l'année, suppose que les enfants ont déjà acquis les notions de "temps" et "d'enchaînement du temps".

Les exercices d'enchaînement qui développent graduellement le sens du temps sont des outils précieux. Ils s'adressent déjà aux enfants les plus jeunes (qui ne

savent pas encore lire): il suffit de leur donner trois images ou davantage à remettre en ordre et à fixer avec des pinces à linge sur un fil. Ces images peuvent représenter des objets ou des personnes; la solution idéale étant la même personne sur une période par exemple de 25 ans. L'enfant découvrira l'enchaînement de sa journée, puis de sa vie de au cours de plusieurs semaines. Il est possible, une fois arrivé au stade clé n° 2 (Age 7-11), de revenir à cet emploi du temps journalier, au moment où l'on étudiera la fiabilité des sources et notamment celle de la "fidélité" des agendas comme source fiable des événements du passé. Cette idée peut se poursuivre par la création, par chaque enfant, de sa propre ligne du temps qu'il prolongera jusqu'à ce qu'elle coïncide avec une vie d'adulte, qu'il s'agisse du professeur ou d'un parent. Les enfants devraient alors être capables de progresser et de tracer une ligne du temps couvrant un siècle, et aussi d'écrire, de dessiner ou d'utiliser un ordinateur pour produire une ligne du temps comme l'illustre l'exemple ci-dessous.

5.9.3 Clarification par le brainstorming, la sélection et la hiérarchisation

Il s'agit d'une stratégie destinée à produire une large gamme d'idées sur un sujet en un laps de temps court et à organiser celles-ci en un ensemble clair d'arguments. Chaque groupe reçoit un sujet sur lequel il doit se concentrer. Pendant environ 5 minutes, chacun réalise une liste, sans aucune discussion, de tous les points importants cités par les membres du groupe. Le professeur interroge chaque groupe tour à tour jusqu'à ce que tous les points figurent au tableau noir, sur un transparent de rétro projection ou un flip chart. On demande ensuite à chaque groupe de sélectionner les points les plus importants dans la liste et de les écrire individuellement sur des feuilles blanches. Il s'agit alors d'établir une hiérarchie acceptable par le groupe entier. Cette partie du processus facilite la discussion et nécessite l'écoute, l'interprétation, la clarification, la justification et le compromis. Le groupe doit ensuite établir une déclaration commune sur l'ordre hiérarchique de tous les points. La déclaration fait ensuite l'objet d'un partage avec un autre groupe ou avec la classe, jusqu'à l'obtention d'une réaction positive.

5.9.4 Hiérarchisation

Il s'agit d'une version tronquée de l'activité de brainstorming consistant à établir un ordre hiérarchique du matériel de départ fourni par le professeur: par exemple, de courtes déclarations, des titres, des photographies, des annonces. Répartis en paires ou en petits groupes, les élèves sont invités à établir une hiérarchie entre les éléments donnés, de les classer par ordre d'importance et de justifier leur sélection.

5.9.5 Jeu de rôle

Le jeu de rôle est une stratégie particulièrement adaptée pour développer la compréhension des opinions des gens du passé. Grâce à l'utilisation de

ressources appropriées, il est possible d'établir une connaissance détaillée de la période. Des groupes d'élèves sont priés d'étudier une preuve disponible de la perception d'un groupe ou d'un individu vivant à l'époque où s'est déroulé l'événement en question. Cette perception se construit notamment grâce à des discussions, menées au sein du groupe, sur une preuve suffisamment détaillée de l'événement, sur ses conséquences et ses causes. Les élèves peuvent s'entraider pour justifier les différents points de vue, en utilisant la preuve disponible comme base pour le jeu de rôle puisqu'elle leur fournit des informations sur les circonstances réelles, c'est-à-dire non imaginaires, et sur les facteurs qui ont peut-être influencé les décisions des personnes. Ensuite, on forme, à partir des groupes originaux, des groupes hétérogènes où sont représentées les différentes opinions en vue de partager les points de vue. Enfin, un débat s'inscrivant dans les jeux de rôles, ou qui leur fait suite, permettra de dégager une vue d'ensemble représentant l'ensemble de la classe.

5.9.6 Prise de position

Cette activité est une variante du jeu de rôle. Elle donne aux élèves la possibilité de défendre des points de vue avec lesquels ils sont d'accord ou en désaccord. Cette démarche leur permet de clarifier leurs propres idées et de comprendre et évaluer celles des autres. Comme dans le cas du jeu de rôle, la préparation répond aux mêmes exigences préalables de recherche et d'analyse des preuves et des points de vue. On disposera deux cercles concentriques d'un nombre égal de chaises, se faisant face. Les élèves se trouvant dans le cercle extérieur défendent un point de vue et ceux se trouvant dans le cercle intérieur défendent l'opinion opposée. Le but est que chaque élève, en deux ou trois minutes persuade l'autre de la validité de son point de vue. Chaque élève aura ensuite la possibilité de répondre aux arguments de son adversaire, et de les évaluer.

5.9.7 Repérages socio-économiques

Cette activité peut contribuer à clarifier et à renforcer la compréhension d'un ensemble d'opinions susceptibles d'exister au sein d'une société au cours d'une période. Les élèves, répartis en groupes, recherchent ou reçoivent des informations sur un individu donné qui représente une couche socio-économique de la société de son époque. Cette information doit contenir des indices sur des sujets comme la maison dans laquelle il ou elle vivait, le travail qu'il ou elle exerçait, le type d'éducation qu'il ou elle a reçue et sur ce que le personnage a vécu au cours de certaines périodes. Après avoir rassemblé toutes les informations pertinentes sur le personnage, des groupes hétérogènes, composés de représentants de tous les personnages, sont invités à s'aligner dans un ordre correspondant aux critères indiqués par le professeur. Les nouveaux groupes ainsi constitués sont chargés de discuter et de négocier entre eux pour décider de la position qu'ils doivent occuper dans cette séquence. A chaque changement de critère, la même procédure se reproduit: les élèves

discutent et négocient leur place dans la file, puis changent physiquement de place pour indiquer leur nouvelle position.

Parmi les critères utilisés pour ces repérages, citons les suivants :

- prospérité économique (le personnage le plus riche est devant, le plus pauvre à l'arrière, les autres se partageant les places entre ces deux extrêmes en fonction de leurs propres situations économiques);
- le niveau d'éducation (par exemple le mieux éduqué se trouve devant, le moins éduqué derrière);
- les modes de vie (par exemple le personnage qui dispose de la plus belle maison se trouve devant, celui qui a la moins belle maison se trouve à l'arrière);
- les opinions sur un sujet (par exemple le personnage qui exprime les points de vue les plus extrêmes se trouve à l'avant, le personnage dont les points de vue sont les moins extrêmes se trouve à l'arrière, et les opinions moins marquées se répartissent les autres positions).

Ce type d'exercice de répartition dans lequel les élèves représentent physiquement des strates ou des opinions dans une société leur permet de comprendre les différents points de vue, d'expliquer et de négocier leurs positions et de se rendre compte que les personnages ou les groupes au sein d'une société ne restent pas toujours statiques. Par exemple, les expériences socio-économiques des domestiques, des travailleurs ou des propriétaires d'usines, sont fonctions de leur maison, leur niveau d'éducation, leur travail ou leur progression.

5.9.8 Débats ou tribunaux

Cette activité suppose une présentation plus formelle des arguments pour ou contre une question spécifique. Tous les élèves doivent s'impliquer dans la préparation des ressources qui serviront aux équipes qui mèneront le débat. Tous les élèves ont un rôle à jouer, parfois en tant que votant ou membre du jury.

5.9.9 Enseigner aux autres élèves/apprendre d'eux

L'une des manières les plus efficaces d'apprendre quelque chose est d'avoir à l'enseigner à d'autres. On peut demander à des groupes de deux élèves au moins de présenter une information, d'enseigner une compétence particulière à d'autres groupes de deux ou plusieurs personnes. Outre le fait qu'ils doivent expliquer et comprendre ce qu'ils ont à enseigner, les élèves doivent décider de la manière la plus efficace de présenter l'information ou de démontrer la

compétence à enseigner. Les diagrammes et autres aides visuelles sont des outils utiles, et les élèves peuvent demander à leur public de mettre en oeuvre certaines stratégies d'apprentissage appropriées au contenu à enseigner et à apprendre.

5.9.10 Tennis verbal

La classe est divisée en groupes de deux pour l'exercice d'échauffement ou l'exercice de révision qui introduira à l'activité principale d'apprentissage. On suggère un sujet et l'objectif de l'exercice est d'établir autant de références pertinentes que possible par rapport au sujet pendant un laps de temps déterminé: chaque fois qu'un élève cite un point, il faut que le partenaire réponde par un autre. Cet exercice se poursuit pendant une à deux minutes. Aucun point ne peut être répété et les réponses doivent être données rapidement. Cette technique peut être utilisée, par exemple, pour réviser ce dont les élèves se rappellent sur une période donnée: les élèves répondent par "tennis verbal" aux invitations du professeur comme "énumérer les caractéristiques de ..." ou "énumérer l'oeuvre réalisée dans ...", "énumérer les personnes que vous associez avec ...", "énumérer les raisons de ..." ou "énumérer les pays engagés dans ...".

5.9.11 Personnages célèbres

On peut demander aux élèves d'énumérer, par ordre d'importance, trois personnages de la période étudiée qu'ils aimeraient rencontrer s'ils en avaient la possibilité, et de citer les questions qu'ils aimeraient leur poser. Ils peuvent ensuite discuter par groupe de deux sur les personnages choisis et les questions posées. La tâche du partenaire consiste à deviner la place hiérarchique revenant aux trois personnages. Par la suite, le professeur peut faire une synthèse sur les personnages et les questions les plus intéressantes, en engager ainsi une discussion des plus profitables.

5.10 Questions soumises à la réflexion et à la discussion avec les confrères

- . Quels types de difficultés rencontrez-vous lors du travail en groupe, ou en appliquant les stratégies d'apprentissage actives?
- . Expliquez la manière dont certaines des stratégies d'apprentissage actives décrites ici peuvent s'appliquer à des sujets spécifiques que vous enseignez.
- . Quels sont, selon vous, les avantages et désavantages du travail en groupe et de l'apprentissage actif?
- . Discutez le point de vue selon lequel :
 - les élèves apprécient et apprennent davantage lorsqu'ils sont

activement impliqués dans un travail de groupe et un apprentissage actif;

- les professeurs pensent que cela demande trop de temps et de préparation.

6. CHOIX OU DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES APPROPRIEES.

Objectifs

Quel type de manuels et de ressources sont nécessaires aux élèves pour développer une bonne pratique d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire dans les écoles?

6.1 **Recommandations relatives à la production de manuels d'histoire**⁴

S'il s'avère que dans certains domaines, les professeurs et les élèves ont accès à une série de bons matériels, il en est d'autres dans lesquels ils éprouvent parfois de grandes difficultés à en trouver. Dans les cas où les ressources sont rares, il est particulièrement important que les efforts fournis pour les créer prennent en compte la bonne pratique de l'enseignement de l'histoire. Les recommandations suivantes sont le fruit de discussions qui ont rassemblé les auteurs, les éditeurs et les responsables des programmes des Iles Britanniques:

- . Il y a lieu de développer une meilleure collaboration entre les auteurs et les éditeurs et toutes les personnes impliquées dans la recherche historique de manière à prendre en compte la pédagogie la plus récente.
- . Les auteurs de textes doivent prendre en considération leurs propres erreurs potentielles et faire tous les efforts possibles pour produire des matériels pour les élèves qui :
 - visent le niveau correct en fonction de l'âge et des compétences;
 - sont précis et pédagogiques (prenant en compte les connaissances récentes);
 - sont objectifs dans la manière de proposer une série de points de vue et de perspectives sur les questions abordées;
 - contiennent suffisamment d'informations pour faire comprendre les questions clés de la période et, le cas échéant, les difficultés qu'ils ont éprouvées pour établir ce qui s'est déroulé;
 - offrent un éventail d'approches susceptibles d'être prises en considération pour permettre aux élèves d'approfondir certains sujets et d'en aborder d'autres de manière plus superficielle (la stratégie consistant à se concentrer sur une question clé peut être utile);
 - contiennent une série de sources adaptées à l'âge et la compétence des

⁴

"The impact of the National Curriculum on the production of history textbooks and other resources", document de travail publié par la "Schools Curriculum and Assessment Authority", Londres, 1994.

élèves de manière à leur permettre de développer des aptitudes d'investigation;

- contiennent suffisamment d'informations en provenance de ces sources, dans le cas où les élèves sont invités à évaluer celles-ci. (Dans certains cas de longs extraits permettent aux élèves d'utiliser leurs sources de plusieurs manières. L'utilisation de bandes dessinées et de dialogues imaginaires mérite d'être prise en considération puisque, dans certains cas, ces outils sont susceptibles d'encourager les élèves à penser de manière anachronique);
- prévoient des activités suffisamment stimulantes et variées dans leurs approches;
- contiennent suffisamment d'informations historiques étayées, si nécessaire, par des aides supplémentaires qui encouragent une étude plus approfondie.

. Les auteurs doivent davantage orienter les enseignants sur les méthodes de différenciation des matériels en fonction des classes dont les élèves possèdent des compétences différentes.

. Il y a lieu d'encourager les élèves à lire les manuels de manière critique et à les remettre en question de la même manière qu'ils examineraient d'autres sources d'information.

. Dans leur travail de recherches sur le passé, les élèves doivent avoir accès à une série de livres plutôt que dépendre d'un seul texte.

. Les enseignants doivent remettre en question la manière dont ils utilisent leurs manuels en classe et s'interroger sur la question de savoir si les élèves sont suffisamment interpellés par les matériels et les activités qu'on leur propose.

7. **RESUME:****UNION DE LA PHILOSOPHIE ET DE LA PRATIQUE***Point focal*

Pourquoi revendique-t-on le droit d'inclure l'histoire dans l'enseignement donné aux jeunes?

Quel genre de résultats peut-on attendre de la philosophie et de la pratique d'un enseignement et d'un apprentissage de l'histoire axés sur les compétences?

On examine dans le présent manuel comment l'enseignement de l'histoire peut contribuer à la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance. Ce faisant, on réfléchit au débat en cours sur la nature et la fonction de l'enseignement de l'histoire, et l'on prend fermement position pour un "processus" ou un enseignement de l'histoire axé sur les compétences et capable de favoriser le développement des valeurs, de l'éducation aux droits de l'homme, de la pensée critique et du raisonnement moral.

On s'efforce aussi d'expliquer la méthodologie distinctive de la matière en question, en suggérant la nécessité de familiariser les élèves avec la nature, l'étendue, la sélectivité et les limites des preuves documentaires disponibles, ainsi qu'avec les divers points de vue des historiens, pour leur permettre de parvenir à des conclusions éclairées et impartiales. On préconise une série de méthodes visant à stimuler l'intérêt des élèves et à les faire participer le plus possible au déroulement des cours par l'emploi de stratégies, de questions et de discussions avec l'ensemble de la classe, ainsi que par l'organisation de jeux de rôles, de prises de position et de débats en groupes restreints. On souligne que lorsque les élèves se seront suffisamment familiarisés avec la méthodologie de la matière et sauront assez s'en servir, ils auront les compétences nécessaires pour s'intéresser avec impartialité aux problèmes qui se posent dans les nations divisées d'aujourd'hui, contribuant ainsi à créer une société plus tolérante et plus démocratique. On laisse entendre qu'il faut engager les élèves dans un processus d'enquête qui les incite à penser de manière autonome, ainsi qu'à formuler des conclusions s'inscrivant dans la perspective de la période historique étudiée et prenant en considération tout l'éventail des points de vue possibles. Un tel enseignement de l'histoire incite les jeunes à sortir de leur système de valeurs, à le dépasser pour essayer de comprendre d'autres systèmes si manifestement différents du leur qu'ils peuvent parfois les trouver étrangers ou même haïssables. On ne doit donc pas restreindre au passé la tâche difficile qu'impose la méthodologie de cette matière consistant à susciter la compréhension de comportements révolus.

Un tel changement d'orientation, en vertu duquel l'histoire est traitée non plus comme un corpus de connaissances à mémoriser, mais comme un processus d'enquête rationnelle sur le passé à partir d'une documentation diverse abordée selon différents points de vue, peut avoir un profond retentissement sur les valeurs des élèves. En effet, dès que quelqu'un se met à envisager telle ou telle question dans une nouvelle

perspective, ses attitudes et positions les plus ordinaires peuvent s'en trouver infléchies. Quand un professeur d'histoire encourage ses élèves à se servir de la capacité qu'ils ont d'examiner des preuves documentaires, il fait naître en eux l'idée - que l'on peut fort bien qualifier de "valeur" - selon laquelle ils doivent s'efforcer de rechercher le compte rendu le plus convaincant d'un événement ou d'un comportement non pas seulement dans l'histoire, mais aussi dans tous les aspects de l'existence. Avec le temps, l'utilisation de certaines compétences peut devenir une "seconde nature" et se transformer en une véritable disposition d'esprit qu'il est permis de présenter, en gros, comme une propension à chercher partout la vérité.

Lorsqu'un professeur d'histoire examine l'apport de sa matière à l'éducation des élèves de l'école où il enseigne, il peut avoir envie de réfléchir, non seulement sur les connaissances et aptitudes que cette matière permet de communiquer, mais aussi sur les valeurs dont elle est imprégnée. Il peut avoir besoin d'analyser et d'évaluer sa culture, ainsi que d'y penser dans un esprit critique et créateur, en posant des questions fondamentales sur ce qu'il lui faut enseigner à ses élèves et la manière dont il doit l'enseigner. Les réponses à ces questions doivent tenir compte du milieu social, politique et religieux de l'établissement.

Etant donné, d'une part, l'influence d'autres facteurs sur l'évolution des attitudes et des valeurs des jeunes, d'autre part l'inimaginable puissance des forces qui façonnent les attitudes et provoquent les déformations historiques, les professeurs d'histoire eux-mêmes ont besoin d'être très conscients de leurs propres valeurs et de la manière dont celles-ci influent sur leurs choix en matière de contenu, de matériel pédagogique, de questions, d'activités et de méthodes; au besoin, il leur faut même procéder à des ajustements afin d'équilibrer leur enseignement pour le rendre plus objectif

Source A

"A long terme, valeurs et attitudes influent sur une vie plus profondément que compétences et connaissances, et la moindre des choses est de cultiver délibérément cette dimension dans la conception et l'organisation de nos cours d'histoire."

Dr Roger Austin, The University of Ulster, Coleraine, 1984.

Source B

"Si les professeurs d'histoire croient vraiment en la valeur de leur matière, ils doivent se demander ce que celle-ci peut apporter comme connaissances (à la société contemporaine.)"

Alan McCully, The University of Ulster, Coleraine, 1984.

Thèmes de réflexion

- . Quelles connaissances historiques de base les élèves ont-ils besoin d'acquérir pour pouvoir évaluer de manière éclairée la situation actuelle qu'ils constatent par eux-mêmes?
- . Comme les professeurs peuvent-ils contribuer à éclaircir et à remettre en question les mythes qui empiètent sur la perception de la situation contemporaine par les élèves?
- . Quelles compétences et méthodes particulières faciliteront ce processus?

Annexe 1

Canevas illustrant la progression possible des idées et compétences en histoire

Le présent canevas est proposé comme **guide informel** ayant pour but d'aider les professeurs d'histoire à planifier la progression des idées et compétences de leurs élèves.

On a fait en sorte dénoncer les idées et compétences pour les aligner sur les descriptions des différents niveaux, bien que ces derniers aient été délibérément omis, dans la mesure où les élèves ne progressent pas toujours de manière linéaire et où leurs idées et compétences ont besoin d'être sans cesse étayées dans divers contextes.

Il est reconnu que les connaissances historiques proprement dites ne peuvent se répartir en niveaux. Néanmoins, il est indispensable à chaque élève de savoir utiliser celles de ses connaissances dont il a besoin. Lorsqu'ils évaluent les résultats obtenus **aux niveaux supérieurs**, les maîtres peuvent juger utile de prendre en considération:

l'étendue et la profondeur des connaissances utilisées par les élèves:
que savent-ils et qu'ont-ils compris?

l'exactitude des connaissances utilisées: l'information est-elle utilisée correctement?

la pertinence des connaissances sélectionnées: les connaissances sont-elles sélectionnées à bon escient? Quelle proportion d'entre elles présente un rapport évident avec le thème traité ou la question posée?

Le présent canevas est à utiliser avec souplesse comme instrument de planification. Il est conseillé aux maîtres de se référer aux **descriptions des niveaux** comme à un tout pour pouvoir évaluer au mieux les résultats d'ensemble dans le cadre de la synthèse à faire une fois achevée la phase clé.

Annexe 2

REFERENCES

Références du Conseil de l'Europe

Colloque du Conseil de l'Europe sur "L'apprentissage de l'histoire en Europe", Paris 5 décembre, 1994.

Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : expérience des pays en transition démocratique, Symposium du Conseil de l'Europe, Sofia, octobre 1994

L'histoire dans le programme global 12 - &§ : rapport de l'atelier CIDREE, Madrid, Audigier, François. *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Presses du Conseil de l'Europe, ISBN 92 871 2300 4

Lister, Ian. *L'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme*, Strasbourg, 1994

Perotti, Antonio. *Le cas de l'éducation interculturelle*, Presse du Conseil de l'Europe, ISBN 92 871 2326 8

Starkey, Hug, ed. *Le Défi de l'éducation aux Droits de l'homme*, Conseil de l'Europe et Cassell, ISBN 0 304 31943 0

Déclaration du Sommet de Vienne des Chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, 1993

Résolution n° 1 de la 18e Session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, Madrid, 1994

Autres références

Austin, Roger et McCully, Alan publiés dans "Essays on history teaching in Northern Ireland", ouvrage publié par Roger Austin, Faculty of Education Resource Centre, The University of Ulster, Coleraine, 1984

Dunlop, F., *The place of feeling in the moral life*, exposé présenté au Cambridge branch of the Philosophy of Education Society of Great Britain

Gorsky, Jonathan, *Teaching the Holocaust: Dilemmas and Responses*, The Council of Christians and Jews, 1 Dennington Park Road, London, NW6 1AX, ISBN 0 900311 24X

Leimdorfer Tom, "Teaching creative responses to conflict", published in *New Era in Education*, August 1990.

Tosh, John. *The Pursuit of History; Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, Longman, ISBN 0 582 49218 1

Glenny, Misha. *The Rebirth of History, Eastern Europe in the Age of Democracy*, Penguin Books, 1990

Marrus, Michael. R. *The Holocaust in History*, Penguin Books, Harmondsworth, 1989

Schools Curriculum and Assessment Authority, *The impact of the National Curriculum on the production of history textbooks and other resources*, introduction à la discussion, London, 1994

Autres lectures

Lynch, James. *Prejudice Reduction and the Schools*, Cassell, London 1987

Füredi, Frank, *Mythical Past, Elusive Future: History and Society in an Anxious Age*, Pluto Press, ISBN 0 7453 0531 8