

**2000**



CC-ED/HIST (98)47

# **Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école**

**Ann Low-Beer**

Strasbourg, 1997



**Le Conseil de l'Europe**  
**et**  
**l'enseignement de l'histoire à l'école**

**Ann Low-Beer**

**1997**



## TABLE DES MATIERES

	<b>Page</b>
<b>Première partie</b>	<b>INTRODUCTION</b> ..... 7
	1. Les travaux du Conseil de l'Europe..... 7
	2. Les paramètres de l'enseignement de l'histoire à l'école.....8
	3. L'histoire au niveau du primaire .....9
<b>Deuxième partie</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ECOLE: LES FONDEMENTS DES TRAVAUX</b> .....11
	1. Les manuels.....11
	2. Les grandes lignes des cours.....12
	3. Cadres des cours et "cartes mentales" .....14
	4. Les tendances nouvelles en matière d'histoire scolaire: les années 1960 et 1970 .....15
	5. La transformation de l'Europe.....17
	6. Les premières recommandations du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire à l'école.....18
<b>Troisième partie</b>	<b>LE CONTENU DES COURS D'HISTOIRE A L'ECOLE DANS LES ANNEES 1990</b> .....21
	1. Généralités.....21
	2. Les sources d'information .....21
	3. Les lignes directrices.....22

	4. Aperçu du contenu des cours d'histoire à l'école.....	23
<b>Quatrième partie</b>	<b>LES COMPLEXITES DE L'HISTOIRE NATIONALE .....</b>	<b>27</b>
	1. Les initiatives du Conseil de l'Europe.....	27
	2. Le problème des identités nationales .....	28
	3. Symboles nationaux: mythes nationaux .....	29
	4. Les minorités.....	32
	5. L'histoire, facteur de division.....	34
	6. Une histoire officielle?.....	36
	7. Histoire nationale ou nationaliste?.....	37
	8. Quelques conséquences pratiques.....	40
<b>Cinquième partie</b>	<b>L'HISTOIRE EUROPEENNE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....</b>	<b>42</b>
	1. Les définitions de l'Europe.....	42
	2. La pratique actuelle.....	43
	3. Les vues du Conseil de l'Europe .....	46
<b>Sixième partie</b>	<b>LES PERSPECTIVES NOUVELLES SUR L'HISTOIRE EUROPEENNE.....</b>	<b>49</b>
	1. L'histoire locale .....	50

	2. Les thèmes transnationaux .....	50
	3. Les monographies sur l'influence mutuelle et l'interaction.....	51
	4. Connexions et interconnexions culturelles .....	51
	5. L'histoire par delà les frontières .....	53
	6. Une perspective plurielle .....	55
<b>Septième partie</b>	<b>L'HISTOIRE DANS L'EDUCATION SOCIALE ET CIVIQUE.....</b>	<b>57</b>
	1. Développer une dimension européenne dans les écoles .....	58
	2. Les liens et échanges scolaires.....	60
	3. L'éducation interculturelle.....	63
	4. L'éducation à la citoyenneté.....	65
<b>Huitième partie</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE.....</b>	<b>71</b>
	1. Les élèves .....	72
	2. Les ressources .....	74
	3. Les enseignants .....	75
<b>Epilogue:</b>	<b>LES QUESTIONS TOUJOURS EN SUSPENS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANNEXE I.....</b>		<b>82</b>
<b>ANNEXE II.....</b>		<b>85</b>



## **Première partie : Introduction**

### **1. Les travaux du Conseil de l'Europe**

Depuis près de 50 ans, le Conseil de l'Europe organise et appuie régulièrement des réunions réunissant des experts de tous les pays du continent intéressés à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage de cette discipline à l'école. Ensemble, les compte rendus de ces réunions constituent aujourd'hui un important recueil des opinions de tous ceux qui s'occupent, à un titre ou à un autre, de l'enseignement de l'histoire en Europe. L'objet de la présente étude est d'extraire l'essence des conclusions et recommandations qui se dégagent en la matière de ces rapports.

L'enseignement de l'histoire à l'école a toujours occupé une place importante dans les programmes éducatifs du Conseil de l'Europe. Dès le début, on y a été sensible au fait que la manière dont l'histoire est enseignée et apprise à l'école influe sur les connaissances, la compréhension et les perceptions que les élèves ont et auront de leur propre pays comme des autres. Dès 1950, c'est-à-dire un an après la création du Conseil, le Comité des Ministres a soulevé la question de la révision des manuels scolaires. La première conférence sur ce sujet, tenue à Calw en 1953, s'est déroulée en présence de représentants de 15 pays différents. Le travail a débuté au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, en partant de l'idée que les manuels d'histoire, s'ils étaient passés au crible par des équipes d'experts indépendants appartenant à divers pays d'Europe, pourraient être améliorés en éliminant les stéréotypes, les préventions et les erreurs grossières sur les pays considérés. Le résultat, espérait-on, pourrait contribuer à faire régner davantage de paix et de compréhension, notamment entre les divers pays européens.

Il est vite apparu que cette approche était trop étroite. Les manuels ne peuvent être améliorés isolément, car ils sont le produit de programmes et de formes d'enseignement particulières aux divers pays. L'étude des manuels a conduit à des comparaisons ainsi qu'à la découverte de similitudes frappantes en ce qui concerne l'approche adoptée en matière d'enseignement de l'histoire dans tous les pays, puis à la publication des conclusions.

Le Conseil de l'Europe a cherché à influencer les gouvernements, les ministères de l'éducation et les hauts responsables ainsi qu'à communiquer les conclusions de ses travaux à la base, c'est-à-dire aux enseignants. Il a lancé à l'intention des enseignants en poste un programme de bourses qui leur permettaient d'assister à des séminaires réunissant des enseignants venus d'autres pays d'Europe, programme qui, au fil des années, est devenu l'actuel Programme annuel de formation des enseignants en cours d'emploi. Certains de ces séminaires sont tous les ans consacrés à l'enseignement de l'histoire. L'organisation de chaque séminaire est confiée à un pays hôte, lequel peut inviter des historiens et autres

experts à débattre avec les enseignants de la présentation de la matière de leur cours. Il ressort des comptes-rendus de ces sessions que nombre d'enseignants ont trouvé ces contacts extrêmement utiles. Choisir des tranches d'histoire, simplifier l'histoire pour les besoins du programme et élaborer des formes d'enseignement propres à susciter l'intérêt de jeunes élèves est une tâche plus compliquée qu'il n'y paraît généralement. Dans nombre de pays, seul un groupe restreint de personnes s'intéresse activement à ces problèmes et les enseignants qui réfléchissent à la pratique de leur métier se sentent souvent très isolés.

Le Conseil de l'Europe a réussi à créer le plus vaste forum de discussion sur l'enseignement de l'histoire à l'école qui soit. Des conférences, des colloques et des séminaires ont rassemblé divers experts qui ont débattu de problèmes fondamentaux, formulé des recommandations et établi des rapports sur nombre d'aspects différents de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans les écoles d'Europe. Des ministres de l'éducation, des historiens universitaires, des fonctionnaires des ministères de l'éducation, des inspecteurs scolaires, des enseignants, des directeurs d'école et des formateurs d'enseignants, ainsi que des chercheurs spécialisés dans les problèmes éducatifs et des auteurs et éditeurs de manuels ont contribué aux débats sur les problèmes fondamentaux que posent l'adaptation de l'histoire et sa mise à la portée des écoliers.

## **2. Les paramètres de l'enseignement de l'histoire à l'école**

Les travaux sur l'enseignement de l'histoire ont été centrés sur l'enseignement dispensé aux élèves des établissements secondaires ayant entre 10-11 ans et 16 ans. C'est dans cette tranche d'âge que l'histoire fait généralement partie des matières obligatoires dans la plupart des pays européens. Le temps dont on dispose pour cet enseignement est extrêmement court. Une étude de 1995 relève que l'histoire n'est obligatoire que pendant cinq ans durant le cycle secondaire dans la plupart des systèmes scolaires et pendant trois ans seulement dans d'autres, et qu'elle est généralement facultative durant la deuxième partie du secondaire. Dans les écoles techniques et professionnelles, le nombre d'heures allouées à l'histoire est souvent inférieur à celui prévu dans les écoles de type classique. L'étude citée n'a porté que sur 12 pays, mais ses conclusions sont sans doute plus largement applicables.

"Les informations recueillies pour la présente recherche montrent que l'étudiant moyen de l'enseignement secondaire en Europe occidentale suit moins de deux heures de cours d'histoire par semaine, soit environ 80 heures par an; ce qui représente un total de 240 heures dans une école où l'enseignement secondaire est limité à trois ans et de 400 heures dans un système où l'enseignement secondaire obligatoire commence à l'âge de 11 ans et se termine à l'âge de 16 ans<sup>1</sup>."

---

<sup>1</sup> *Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école* -R. Stradling, 1995. Ref. CC-ED/Hist (95) 1.

La formation dispensée aux enseignants du secondaire est extrêmement variée. Dans les classes de la fin du secondaire et dans les écoles de type classique des systèmes d'enseignement sélectifs, le professeur d'histoire est généralement une personne qualifiée et spécialisée, un universitaire diplômé d'histoire ayant des notions de méthodologie, possédant de solides connaissances quant au contenu de sa discipline et ayant reçu une formation pédagogique centrée sur les méthodes utilisées en histoire. Dans les premières classes du secondaire ainsi que dans les écoles techniques et professionnelles, l'enseignant peut être appelé à enseigner deux matières ou plus, par exemple histoire et géographie ou religion, instruction civique ou sciences sociales ou, plus rarement, histoire et langue vivante. Ces enseignants ne sont pas des spécialistes et, pour certains, l'histoire n'est pas nécessairement leur centre principal d'intérêt.

Il convient, si l'on est découragé à la lecture de ces dures statistiques, de noter que l'enseignement de l'histoire à l'école n'intervient pas sur un terrain vierge. On possède de plus en plus d'éléments qui, conjugués à la conviction de plus en plus affirmée qui se dégage des rapports du Conseil de l'Europe, donnent à penser que les enfants acquièrent une bonne partie de leurs connaissances en histoire en dehors de l'école. Cette accumulation, qui commence au sein de la famille, fait appel à des souvenirs, à des anecdotes, à des conversations entendues par hasard et à des histoires. A mesure que les enfants grandissent, ils sont confrontés à certains aspects de l'histoire dans leur environnement à l'occasion d'anniversaires, de manifestations locales et de visites de vacances. En cette fin du 20ème siècle, les médias, et notamment la télévision, les films et les cassettes vidéo sont une source majeure d'informations plus vastes. Les notions d'histoire de ce type sont généralement acquises au petit bonheur la chance et ne se prêtent pas réellement à une réflexion organisée sur les problèmes historiques, ni à une prise de conscience des bonnes et des mauvaises utilisations des données historiques. Elles peuvent toutefois éveiller une curiosité, susciter un premier enthousiasme et fournir une connaissance croissante du champ varié de cette discipline.

### **3. L'histoire au niveau du primaire**

L'apprentissage de l'histoire dans les établissements primaires n'a pas été entièrement négligé par le Conseil de l'Europe, qui a tenu une conférence sur ce sujet en 1983. Il a conclu dans son rapport qu'omettre l'histoire à ce niveau serait une erreur parce que les enfants devraient se familiariser avec les processus historiques le plus tôt possible, commencer à prendre la conscience de l'existence d'un monde temporel autre qu'immédiat et percevoir les traces de l'histoire dans leur environnement et dans la société où ils vivent. Reconnaissant que l'histoire, à ce niveau, fait habituellement partie d'exercices thématiques interdisciplinaires, il a suggéré des méthodes propres à encourager des formes actives d'acquisition des connaissances ainsi que le recours à des récits susceptibles de frapper l'imagination, à des

objets, des représentations visuelles et des témoignages oraux. Il a tout particulièrement recommandé des visites de musées requérant une participation active des élèves et l'utilisation systématique de tous éléments offrant un intérêt historique présents dans l'environnement.

Dans son rapport, la conférence a également indiqué que l'on pouvait aller au-delà de l'environnement immédiat à condition de reconnaître que l'Europe est un ensemble de communautés locales qui peuvent être mises en contact, procéder à des échanges de travaux, acquérir une perspective comparative, voire peut-être publier un ouvrage sur leurs découvertes respectives. Cette idée a été reprise beaucoup plus tard par la Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux d'Europe qui a lancé un projet sur "L'histoire locale et régionale" en 1991-92.

Reconnaissant que l'organisation de visites scolaires sur le terrain est coûteuse et difficile, le Projet a cherché un moyen plus simple "d'ouvrir une fenêtre donnant sur une autre région européenne et ses habitants" à l'intention des élèves du primaire. L'objet en était de faire participer au projet les élèves les plus défavorisés, de renforcer les identités et les racines locales et d'aider à lutter contre le racisme et la xénophobie. Les moyens nouveaux de communication permettant de mettre professeurs et élèves d'une classe déterminée en contact avec une classe de même type dans un autre pays, les élèves se verraient donner pour tâche de décrire leur vie quotidienne et celle de leur famille ainsi que l'histoire de leur localité ou région. Ce travail serait ensuite échangé avec celui fait par la classe à laquelle ils étaient jumelés, ce qui leur assurait un public et donnait un but nouveau à leur travail d'histoire. Les organisateurs décidèrent de jumeler des classes éloignées l'une de l'autre, pour relier l'Europe de l'Est et de l'Ouest, en jumelant par exemple une classe britannique avec une classe hongroise; ou encore des classes situées en Europe du Sud et du Nord, dans une école italienne et une école danoise. Le Projet a connu le plus de succès dans les systèmes où l'enseignant jouit d'une certaine liberté d'organisation et a produit toute une variété de travaux intéressants.

Les enseignants du primaire n'ont pas une formation d'historiens, mais une formation générale axée sur le développement de l'enfant et sur les méthodes d'enseignement des rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul. La durée du cycle primaire, et la quantité d'histoire qui y est enseignée, varient sensiblement d'un pays à l'autre d'Europe. La plupart des élèves apprennent un peu d'histoire, l'accent étant souvent mis sur l'histoire locale, et peu reçoivent des cours structurés. Un certain nombre d'enseignants portant un intérêt réel à cette matière ont participé à des séminaires du Conseil de l'Europe sur les questions de portée plus vaste posées par l'enseignement de l'histoire.

## **Deuxième partie: L'enseignement de l'histoire à l'école: les fondements des travaux**

### **1. Les manuels**

Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire à l'école ont débuté par un examen des manuels scolaires destiné à en éliminer les erreurs et les préventions les plus grossières. Ce travail a, comme il fallait s'y attendre, conduit à une étude des programmes d'histoire des pays pour lesquels ces textes avaient été conçus. Les manuels reflétant nécessairement les grandes lignes régissant le contenu des cours, une série de six conférences, tenues entre 1953 et 1958, a été consacrée à une étude minutieuse de la manière dont le contenu fixé pour chaque période était présenté dans les manuels scolaires.

Ce type de travail avait déjà été effectué, dans une certaine mesure, dans les années 20 et 30, et l'examen par plusieurs pays des textes scolaires était déjà une pratique établie en Scandinavie. La révision des manuels d'histoire opérée en Allemagne d'après-guerre a servi de catalyseur et a entraîné presque immédiatement l'examen des manuels scolaires des autres nations européennes. Le Professeur Georg Eckert de Braunschweig a pris l'initiative de réunions suivies entre les représentants de divers pays dans le but d'éliminer les préjugés et les parti pris qui pouvaient figurer dans les livres nationaux d'histoire. Cet effort a conduit en 1951 à la création de ce qui par la suite est devenu le Georg Eckert Institute for International Textbook Research (Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires). En 1965, l'Institut a été prié de servir de centre sur ce sujet par le Conseil de l'Europe. Les recherches internationales sur les manuels d'histoire se sont poursuivies avec la tenue de conférences régulières du Conseil de l'Europe à l'Institut et l'édition de publications.<sup>2</sup>

Les manuels d'histoire connaissent aujourd'hui une évolution. Alors que les ouvrages d'autrefois étaient pour la plupart des récits faisant autorité, on note désormais une tendance à réduire la part de la narration et à accroître celle consacrée à une sélection de documents et autres matériaux historiques. Les manuels contiennent des reproductions d'extraits d'une vaste gamme de sources: documents, illustrations, cartes, graphiques, affiches, dessins humoristiques et autres matériaux relatifs au thème à l'étude. Les élèves sont appelés à faire des exercices structurés reposant sur l'utilisation et l'évaluation des sources, et les manuels ressemblent davantage à des livres d'exercice qu'à des livres de lecture.

---

<sup>2</sup> *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis* ed. Hilary Bourdillon. Pub: Swets & Zeitlinger B.V. Amsterdam/Lisse, 1992. Ref:ISBN 90 265 1230 9.

Du fait de la multiplication des ressources pédagogiques, les manuels ont cessé d'être la seule base pratiquement des cours pour n'être plus que l'un seulement de nombreux supports didactiques.

Les médias modernes, et notamment la télévision, la vidéo et le CD-ROM, sont de plus en plus des sources importantes d'information pour les élèves. Les manuels d'aujourd'hui doivent être mis en parallèle avec d'autres ressources. Ils conservent toutefois leur importance même dans les classes richement pourvues car "pour la plupart des enseignants, enseigner sans manuel équivaut à jouer au football sans ballon". Dans tous les pays, les enseignants réclament de nouveaux manuels lorsque les cours d'histoire sont restructurés.

Les recherches sur les manuels sont devenues interdisciplinaires et les textes sont examinés sous divers angles. L'étude originelle sur les préjugés et parti pris qui donnait à penser qu'il existait quelques versions universelles factuellement correctes des événements a fait place à l'adoption résolue de perspectives multiples par l'école historique contemporaine. On peut suivre l'évolution au fil des années du mode de présentation des conceptions et idées réputées centrales dans tous les ouvrages scolaires comme dans tous les livres d'histoire. C'est ainsi qu'un volume du Brunswick Institute Journal de 1996 est consacré à des articles exposant les résultats des recherches sur les diverses manières dont les manuels scolaires forment les identités nationales, les principes sur lesquels ils reposent et leur évolution.

Une analyse des manuels scolaires révèle le réseau de pressions dont fait l'objet l'enseignement de l'histoire à l'école: pressions politiques, évolution des théories en vogue en matière d'histoire, contraintes commerciales, styles pédagogiques et méthodes d'enseignement nouvelles et, dans ce domaine notamment, pression de l'opinion publique. Le Conseil de l'Europe, qui a activement encouragé les recherches sur les manuels scolaires et élaboré quelques directives<sup>3</sup> sur les normes applicables, cherche des moyens de diffuser plus largement les conclusions auxquelles ces travaux ont abouti.

## **2. Les grandes lignes des cours**

Les premières conférences consacrées à l'analyse des manuels scolaires et du contenu des cours sont parvenues à la conclusion que l'histoire nationale est le principal objet d'étude dans tous les programmes. Dans la plupart des pays, l'histoire était enseignée dans une perspective nationale et l'histoire des autres pays n'apparaissait qu'en relation avec l'histoire du pays considéré: "le type le plus courant de parti pris est celui dû aux préjugés nationaux ou à l'ignorance".

---

<sup>3</sup> Voir Annexe I.

En dépit de l'existence occasionnelle de cours intitulés "Histoire européenne", la constatation la plus inattendue a été que la plupart des cours dispensés sous ce titre témoignaient en fait, eux aussi, d'un parti pris national:

"Chaque pays publie des manuels scolaires intitulés "Histoires de l'Europe", mais peu d'entre eux correspondent en fait à leur titre. Ils ne portent pas sur l'Europe considérée comme un tout, mais sur les rivalités des diverses puissances européennes ou sur l'évolution de pays européens distincts<sup>4</sup>".

Enfin, et paradoxalement, lorsque des éléments d'histoire mondiale apparaissent dans les programmes scolaires, ils y sont généralement présentés dans une perspective eurocentrique, sinon nationale. L'histoire de la Chine ou de l'Inde est exposée ou étudiée en se plaçant non pas du point de vue de ces pays, mais du seul point de vue des Européens. Le phénomène est patent lorsque le sujet traité est l'exploration européenne du monde au 16ème siècle, car il est présenté d'un point de vue national ou européen et jamais pratiquement comme la rencontre de deux cultures.

La manière dont certains aspects de l'histoire européenne sont présentés, ou passés sous silence, dans les manuels scolaires ne laisse pas d'être curieuse, et cela de façon persistante. Nombre de ces anomalies se retrouvent en règle générale dans les manuels de tous les pays, comme on le verra ci-après:

- tous les manuels scolaires sont dominés par une perspective nationale "qui tient pour acquis que l'Allemagne, la France ou l'Angleterre ou la Russie est le 'meilleur' de tous les Etats européens, et que la culture de l'Etat considéré est supérieure à toute autre". Cette optique, particulièrement marquée dans le cas des guerres, n'est cependant pas limitée aux guerres et aux traités. Ainsi, les découvertes géographiques des 15ème et 16ème siècles sont un phénomène européen, mais chaque pays donne une importance disproportionnée à ses propres explorateurs. Cette perspective nationale tend notamment à fausser l'enseignement du Moyen-Age: "car trop d'auteurs de manuels exagèrent l'importance de leur pays quand ils traitent du Moyen-Age et minimisent celle de la communauté européenne<sup>5</sup>";
- les manuels scolaires sont en général dominés par une vision de l'histoire centrée sur les grandes puissances: les grandes nations en cause sont évoquées dans les textes; les nations plus petites le sont moins, quand déjà elles le sont. Ce sont en revanche les nations plus puissantes qui tendent à avoir une approche plus exclusivement nationale

---

<sup>4</sup> E. Bruley et E.H. Dance: *A History of Europe* ? A.W. Sythoff-Leyden, 1960. Page 27.

<sup>5</sup> Otto-Ernst Schuddekopf: *History Teaching and History Textbook Revision*, Strasbourg, 1967. Page 80.

de l'histoire. Les nations plus petites, en partie parce que leur propre histoire est liée à celle des autres, tendent à avoir une vue plus large, plus régionale des principaux événements historiques. Parmi les grandes puissances, ce sont les puissances occidentales qui dominent tous les textes, une importance moindre étant accordée à l'influence de la Russie;

- des régions entières n'apparaissent pratiquement pas dans l'histoire européenne: sauf pour ce qui est de la brève intervention de Gustave Adolphe, la Scandinavie en est largement absente. La Pologne a été partagée par les grandes puissances, mais les manuels occidentaux tendent "à ne presque rien dire de la grandeur de la Pologne aux 15ème et 16ème siècles". De même, ils ne disent en général que très peu de chose sur la Grèce d'après l'Antiquité, ignorant totalement la longue existence et l'influence de Byzance. L'histoire de la Turquie n'est pas expliquée, et la Turquie fait figure d'agresseur ou de problème pour l'Europe au cours de la période correspondant au déclin de l'empire ottoman;
- les nations sont présentées sous une forme monolithique, comme si la nation constituait un groupe homogène. Les groupes minoritaires ne sont fréquemment pas mentionnés. Il n'est que rarement fait état de l'existence et de l'influence des Juifs dans toute l'Europe au long des siècles jusqu'à l'époque contemporaine;
- l'histoire religieuse, qui revêt souvent un caractère partisan, est entièrement ignorée dans l'histoire plus récente. "On a à maintes reprises constaté, pour toutes les périodes pertinentes de l'histoire, que les manuels catholiques et protestants ne font pratiquement pas d'efforts pour exposer le point de vue adverse." L'existence même de la chrétienté orthodoxe est oubliée dans les textes occidentaux;
- l'histoire à l'école est dominée par l'histoire politique, bien qu'on ait noté une certaine tendance à inclure davantage d'histoire économique et sociale. L'histoire culturelle est négligée. Les progrès scientifiques, qui sont un phénomène international, sont absents des ouvrages scolaires, et il n'est pratiquement pas accordé d'importance à l'émancipation des femmes.

### **3. Cadres des cours et "cartes mentales"**

Les conclusions auxquelles ont abouti ces premières conférences sont intéressantes et n'ont rien perdu de leur intérêt: elles sont une indication des cadres généraux dans lesquels l'histoire est présentée aux élèves. Une conclusion générale s'en dégage, à savoir que "les parti pris sont habituellement inconscients plutôt que conscients et plus souvent dus à des omissions qu'à des erreurs volontaires".

Parce que généralement inconscients, ces préjugés franchissent aisément la ligne assez mince qui sépare l'histoire de la propagande:

Nombre de manuels d'histoire font œuvre de propagande en opérant une sélection peu équilibrée qui ne procède pas nécessairement d'une mauvaise volonté, mais peut être due à des préjugés hérités dont l'auteur n'a pas pris conscience.<sup>6</sup>

Ce type de préjugé a un très profond effet sur les cadres généraux utilisés pour présenter des morceaux choisis d'histoire aux enfants. Ils constituent les contours de la carte mentale à l'aide de laquelle les questions sont perçues. Ce cadre peut fort bien être tout ce dont l'enfant se souviendra lorsque les détails de ce qu'il aura appris auront été oubliés, et il pourra en garder l'impression que l'histoire est toujours considérée dans une perspective nationale, celle de son pays. Cette vision unilatérale est particulièrement nocive quand il s'agit de guerres, de traités et de conflits de longue durée. Mais les élèves peuvent tout aussi aisément croire qu'il n'existe qu'une version de l'histoire de la Réforme ou de l'impérialisme européen. Les autres visions d'une question historique n'étant jamais mentionnées, ils risquent de ne pas même s'imaginer qu'il existe une autre version, voire plusieurs perspectives, d'événements donnés. Cette forme de parti pris est subtile et difficile à déceler: "il s'agit moins de corriger les erreurs que de réparer les omissions et rectifier les impressions fausses"; ces dernières "n'apparaîtront pas à la simple lecture et échapperont par conséquent à la quasi-totalité des élèves".

Toute histoire est affaire de sélection à partir d'une masse de matériaux. Les programmes scolaires et les manuels utilisés révèlent habituellement le point de vue qui a présidé à la sélection. Le cadre dans lequel s'inscrivent les cours transparait à travers les titres des ouvrages et des cours, mais n'est presque jamais explicitement admis. Il ressort des premières études que ce cadre est dominé par une perspective nationale, même quand il s'agit d'histoire européenne et mondiale. Les perspectives nationales du début du 20ème siècle sont projetées de manière anachronique sur d'autres temps et d'autres périodes, et cette optique fausse la plupart des aspects de l'histoire mondiale présentés aux élèves et obscurcit toute vision de l'histoire européenne. En fait, le point de vue national est présenté aux enfants comme étant la seule vision possible du passé.

#### **4. Les tendances nouvelles en matière d'histoire scolaire: les années 1960 et 1970**

Au cours des années 1960 et 1970 sont intervenus tant au niveau des sociétés que dans le domaine de l'historiographie et des théories pédagogiques des changements qui ont influé sur les conceptions en cours en matière d'enseignement de l'histoire. L'activité du Conseil de

---

<sup>6</sup> Otto-Ernst Schuddekopf: *History Teaching and History Textbook Revision*, Strasbourg 1967. Page 125.

L'Europe s'est poursuivie avec la tenue entre 1965 et 1979 de nouvelles réunions où la question de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires a été abordée de façon assez circonstanciée. Lors d'une conférence, où la question de la présentation de la religion dans les ouvrages d'histoire a été abordée expressément, il a été recommandé de ne pas la passer sous silence, mais aussi de ne pas projeter sur le passé des valeurs modernes: la religion constituant une part importante de l'histoire de chaque période, elle devrait être étudiée à ce titre.

Au cours de cette période se sont également produits, dans le domaine de la conception de l'histoire et de la recherche historique, de grands changements qui ont considérablement élargi le champ de l'histoire. L'histoire sociale, appliquée à toutes les classes de la société et à tous les aspects de la vie du passé et enrichie de techniques nouvelles telles que l'histoire orale, est devenue une branche majeure de l'histoire considérée en tant que discipline. L'évolution générale des idées, marquée par des phénomènes tels que l'expansion du féminisme, a peu à peu influencé les historiens et, plus lentement, filtré jusque dans les ouvrages scolaires.

Dans les écoles, on a assisté, en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, à des innovations et à des expériences qui toutes visaient à encourager des formes plus actives d'acquisition des connaissances par les élèves. L'application des méthodes nouvelles a été facilitée par la mise au point de techniques de reproduction qui permettaient de mettre les matériaux documentaires écrits beaucoup plus aisément à la disposition des classes. Les enseignants ont également pu disposer de plus en plus dans les classes de matériaux visuels se présentant sous des formes nouvelles: diapositives au début puis films et vidéos. Les illustrations des manuels ont elles aussi été améliorées. A l'aide de ces ressources nouvelles, les enseignants ont cherché à mettre en œuvre des méthodes plus actives d'acquisition des connaissances reposant sur l'examen par les élèves de sources variées d'information sur la question à l'étude et les obligeant à réfléchir pour arriver à trouver des explications et des réponses.

Un mouvement s'est amorcé qui visait à élargir le contenu des programmes scolaires en y introduisant des questions touchant à l'histoire mondiale, ce qui était une manière de s'écarter de l'approche nationale ayant cours jusque-là. Le Conseil de l'Europe a parrainé au début des années 1980 plusieurs séminaires d'enseignants consacrés à des thèmes touchant à l'histoire mondiale, tels que la naissance du Brésil et l'enseignement de l'histoire de l'Afrique au Sud du Sahara. Deux conférences ont été consacrées à l'histoire américaine et, en 1983, une grande conférence à L'expansion du Portugal aux 15ème et 16ème siècles et à la rencontre mondiale des cultures. Notant que:

"Par le passé, les découvertes européennes ont souvent été enseignées de façon chauvine ou eurocentrique". La Conférence a estimé que: "compte tenu du caractère

multiculturel de nombreux établissements scolaires en Europe occidentale et de la nécessité de préparer les jeunes à vivre dans un monde interdépendant, il était vital que l'enseignement de cette matière ne conduise pas à des sentiments de supériorité raciale ou culturelle".

Des expériences d'enseignement interdisciplinaire ont été tentées dans un certain nombre de systèmes scolaires européens. Elles consistaient pour des enseignants de diverses matières à coopérer sur un thème déterminé, de manière par exemple à traiter ensemble des aspects historiques, géographiques, économiques d'une question. Cette approche, courante dans les écoles primaires, est devenue populaire dans les établissements du premier cycle du secondaire et a conduit à l'élaboration de programmes interdisciplinaires.

L'initiation à l'histoire a de plus en plus été envisagée dans un contexte éducatif plus large. Les débats qui se sont déroulés sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'initiation à l'histoire ont amené le Conseil de l'Europe à considérer la contribution potentielle de cette discipline aux buts sociaux et civiques de l'éducation. En 1978, lorsqu'il a commencé à se pencher sur l'enseignement des droits de l'homme dans les écoles, le Conseil considérait l'histoire comme une matière susceptible de contribuer à cette éducation parce que:

"Les droits de l'homme ont dû être conquis de haute lutte et défendus à travers l'histoire; ils ne sont pas statiques et des droits nouveaux émergent à mesure que la société évolue".

## **5. La transformation de l'Europe**

Les changements politiques intervenus en 1989-90 ont transformé la face de l'Europe et, sur un point important, modifié aussi radicalement les idées que l'on pouvait avoir sur la manière d'introduire un élément européen dans les programmes d'histoire. Il fallait désormais repenser l'Europe comme un tout. Au cours des 40 années de guerre froide, le Rideau de fer avait divisé le continent, littéralement et mentalement. A l'Ouest, cette division avait de plus en plus conduit à une vue tronquée du continent, notamment dans les ouvrages scolaires simplifiés. Pour les historiens, il était évident que les transformations politiques avaient leur origine dans un long passé historique et que l'Europe de la dernière décennie du 20ème siècle avait renoué les fils d'un passé historique distant.

Les premières réunions du Conseil de l'Europe étaient à regret parvenues à la conclusion qu'on ne pouvait que difficilement inclure toute l'Europe dans les tentatives d'histoire des années 60, en raison essentiellement de l'existence de valeurs foncièrement différentes et surtout de la non-conformité des interprétations et des définitions de l'histoire.

"Cet aboutissement suppose l'acceptation d'une grande cassure idéologique dans l'Europe d'aujourd'hui. En réalité, nous avons affaire à une communauté, non pas européenne, mais ouest-européenne qui, à l'Est, s'étend jusqu'à la Grèce et la Turquie. C'est une limitation fâcheuse de 'l'idée d'Europe' mais, semble-t-il, inévitable pour le moment. Seule l'évolution future que l'on peut espérer aboutira à la création d'une communauté européenne plus vaste (1967)<sup>7</sup>."

Désormais cependant, dans les années 90, une conception non mutilée de l'Europe et une vision pan-européenne de son histoire devenaient possible. Le nombre des Etats membres du Conseil de l'Europe augmentait rapidement et les nouveaux Etats membres voulaient modifier d'urgence les approches ayant cours en matière d'enseignement de l'histoire à l'école. Ils avaient sur l'Europe des vues qui, pour les Etats membres plus anciens, étaient nouvelles. Les conséquences de cet état de choses furent examinées presque immédiatement, à l'occasion notamment des rencontres d'enseignants et autres personnes intéressées à "L'enseignement de l'histoire dans la Nouvelle Europe" (titre du premier symposium intergouvernemental pan-européen du Conseil de l'Europe tenu à Bruges en 1991).

## **6. Les premières recommandations du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire à l'école**

Les premières conférences parvinrent, au sujet du contenu des cours d'histoire à l'école, à un certain nombre de conclusions qui ont continué à être la base des travaux du Conseil de l'Europe.

1. La première est qu'il ne faut pas confondre histoire et propagande: les cours d'histoire à l'école ne devraient pas être des tentatives pour persuader les élèves d'accepter des conclusions ou des solutions particulières aux questions et problèmes actuels.
2. La nécessité d'une révision des programmes d'histoire et des histoires nationales, de manière à les situer dans un cadre plus européen. Le Conseil de l'Europe a toujours préconisé l'introduction d'un élément d'histoire européenne dans les cours scolaires, sans jamais insister pour que cette approche soit adoptée à titre exclusif et en la présentant comme une possibilité parmi d'autres. Il est devenu courant, aux réunions du Conseil de l'Europe comme ensuite dans d'autres, d'entendre les enseignants, et pas seulement eux, discuter sans fin de la manière la plus indiquée de réaliser un

---

<sup>7</sup> Otto-Ernst Schuddekopf : *History Teaching and History Textbook Revision*, Strasbourg 1967. Page 80, chapitre rédigé par Haakon Vigander.

équilibre entre l'histoire locale, nationale, régionale, européenne et mondiale dans le temps réduit dont ils disposent à l'école.

3. L'importance manifeste de l'histoire nationale: "l'histoire nationale revêt une importance majeure, voire primordiale, et il serait désastreux de la négliger". Récemment, le Conseil s'est penché de manière plus approfondie sur l'enseignement de l'histoire nationale.
4. L'affirmation à maintes reprises par des conférences du fait qu'une perspective historique eurocentrique n'est pas plus satisfaisante qu'une perspective nationale, l'interaction entre l'Europe et le reste du monde étant une constante de l'histoire. Aussi chaque étudiant:  
  
"devrait-il être mis en mesure d'étudier une culture non-européenne avec un certain degré de profondeur. Cette étude offrirait un contraste avec l'histoire européenne et la compléterait".
5. L'existence manifeste de nombre d'événements et de mouvements historiques qui ont affecté toute l'Europe et sur lesquels repose la notion d'histoire de l'Europe. Une conférence tenue en 1965 a permis d'établir une liste de 25 thèmes de ce type, allant du féodalisme et des croisades au développement du capitalisme, à la révolution industrielle et à la révolution française et englobant l'Ere des lumières, le développement des empires coloniaux et les deux guerres mondiales. Traiter de mouvements historiques, tels que l'industrialisation ou le développement des empires coloniaux, du seul point de vue national revient à donner aux élèves une vue erronée de la nature de ces événements. L'expérience nationale devrait à tout le moins être insérée dans un contexte européen, de manière à donner une idée du mouvement plus vaste dans lequel elle s'inscrit. De bonnes raisons militent en faveur d'un cours au moins d'histoire authentiquement européenne dans le programme.
6. La nécessité pour les élèves des grandes classes d'étudier l'histoire contemporaine, parce que ce sont fréquemment les affaires courantes qui amènent les élèves à vouloir en savoir davantage sur l'arrière-plan historique. C'est notamment pour l'histoire moderne qu'une perspective internationale devient essentielle. Il est toutefois aussi utile que les élèves aient quelques connaissances d'histoire sur la création des nouvelles institutions européennes, leurs origines et les problèmes et les débats entourant leur développement.
7. L'histoire est une matière qui devrait permettre aux élèves d'apprendre qu'il existe habituellement plus d'un point de vue sur les événements. A travers le cours d'histoire, tous les élèves devraient acquérir plus d'une perspective sur les événements

qui leur sont expliqués. Si l'un des buts éducatifs de l'initiation à l'histoire est de leur donner une compréhension plus profonde des sociétés et des communautés auxquelles ils appartiennent, il faut leur montrer que l'Etat nation n'est que l'une d'elles.

"L'enfant, comme l'adulte, est membre de plusieurs communautés. Si l'enseignement de l'histoire commençait par la communauté locale (ville ou région) pour passer à l'histoire de l'Etat et à celle de l'Europe et du monde, on pourrait arriver à établir un équilibre entre les revendications des diverses communautés auxquelles nous appartenons<sup>8</sup>."

---

<sup>8</sup> Otto-Ernst Schuddekopf: *History Teaching and History Textbook Revision*, Strasbourg 1967, p. 92, chapitre par E.H. Dance. Pour cette section, voir également: *Contre les stéréotypes et les préjugés: les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire*. Ref: CC-ED/Hist (95) 3 rev.

## **Troisième partie: Le contenu des cours d'histoire à l'école dans les années 1990**

### **1. Généralités**

Nombre d'éléments donnent à penser que depuis les années 1980 et jusque dans les années 1990, les gouvernements, ainsi que les enseignants et les concepteurs de programmes scolaires, se sont beaucoup plus préoccupés de l'enseignement de l'histoire à l'école qu'à toute autre époque depuis la création du Conseil de l'Europe. Dans les nouveaux Etats membres d'Europe centrale et orientale, l'histoire a, du fait des transformations politiques, fait l'objet de vifs débats publics. On a vu se manifester un urgent besoin de redécouvrir l'histoire nationale et de la réécrire pour la présenter dans les écoles. Modifier l'enseignement de l'histoire à l'école supposait une réflexion sur les méthodes nouvelles d'enseignement, la production de nouveaux manuels et le recyclage des professeurs d'histoire, tâche d'une considérable ampleur qui est loin d'être achevée.

Dans les pays occidentaux également, on a pu observer chez les gouvernements un intérêt nouveau pour l'enseignement de l'histoire nationale. En France, le Président Mitterrand en 1983, et en Angleterre le Ministre de l'éducation en 1984 ont fait des discours largement diffusés sur la nécessité de renforcer la compréhension qu'avait de l'histoire nationale la jeune génération. Reprise par les médias, la question a suscité de vastes débats. Dans un certain nombre de pays occidentaux, des programmes et des instructions nouvelles ont été élaborés au sujet de l'enseignement de l'histoire à l'école. Cette évolution internationale, qui a également touché l'Amérique, a coïncidé avec une période de prise de conscience nationale accrue et de manifestations nationalistes, où toutefois la cohésion des Etats semblait à certains égards plus fragile et précaire que par le passé.

### **2. Les sources d'information**

Lors du Symposium de Bruges en 1991 sur "L'enseignement de l'histoire dans la Nouvelle Europe", les participants ont été priés de présenter des rapports sur la situation de l'enseignement de l'histoire dans leur pays: l'analyse de ces rapports constitue la première partie du compte-rendu des travaux du Symposium.<sup>9</sup> Près de 50 rapports ont été soumis, qui portaient pour la plupart sur des sujets tels que les objectifs de l'enseignement de l'histoire, sa

---

<sup>9</sup> *L'enseignement de l'histoire dans la Nouvelle Europe*, Rapport du Symposium, Bruges, Belgique, Dec. 1991, M. Charrière. Ref: CC-ED/Hist (93) 1.

place dans le programme, les programmes d'étude, le lien avec d'autres matières, les méthodes d'enseignement appliquées, les ressources disponibles, l'évaluation et la formation des enseignants. Une bonne partie des rapports émanant d'Europe occidentale indiquait que des changements d'une vaste portée étaient en cours, tandis que dans les pays d'Europe centrale et orientale des révisions radicales s'amorçaient. Les données recueillies à Bruges de toutes les régions d'Europe sont à la fois de caractère général et de nature extrêmement variée. Une étude comparative plus systématique de l'enseignement de l'histoire et des programmes d'histoire dans les Etats membres de l'Union européenne a été achevée en 1992. Ce travail de recherche, entrepris à l'origine par un organisme extérieur, a été suivi d'un rapport établi à l'intention du Conseil de l'Europe.<sup>10</sup> L'ensemble de ces données, et les renseignements accessoires tirés d'autres rapports, permettent de se faire une opinion sur la situation présente de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Les changements ont été moins importants qu'on ne l'attendait.

### **3. Les lignes directrices**

Dans la plupart des systèmes d'enseignement existent maintenant des lignes directrices officielles sur les programmes. Consistant pour la plupart en un résumé des prescriptions légales, elles sont dans un petit nombre de cas simplement des guides reposant sur le consensus réalisé à la suite d'un échange de vues. Elles sont aussi parfois accompagnées d'une évaluation.

Dans un certain nombre de pays, l'histoire est enseignée avec d'autres matières et par la même personne durant le premier cycle du secondaire et elle ne fait pas nécessairement l'objet d'instructions distinctes. En Ecosse, elle fait partie des études environnementales; en Norvège, l'histoire et la géographie sont rattachées aux études sociales; en France, histoire et géographie sont étroitement liées; ailleurs, l'histoire est liée à l'instruction civique. Certaines lignes directrices sont le résultat d'essais divers et d'une évaluation des nouvelles approches, comme en Espagne. D'autres pays encore imposent parfois des approches novatrices étrangères à l'expérience des enseignants ordinaires.

Il n'existe aucun consensus sur la manière dont le programme d'histoire devrait être structuré. La structure la plus commune est l'exposé chronologique, encore qu'on rencontre d'autres modes de sélection des matériaux, et notamment des lignes directrices articulées autour de sujets ou de thèmes, dans une perspective parfois interdisciplinaire. Toutes les lignes directrices portent sur le contenu des cours et opèrent par conséquent des sélections, assorties de précisions et d'un exposé des motifs qui ont inspiré les choix dans certains cas, ou consistant en une simple liste de sujets dans d'autres.

---

<sup>10</sup> *Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école* - R.Stradling 1995, Ref.CC-ED/Hist (95) 1.

Certaines lignes directrices comportent des instructions sur la manière dont le contenu devrait être enseigné, insistant sur certaines approches et méthodes et sur les compétences que les élèves devraient acquérir et être capables de démontrer dans leur travail, par exemple lors de l'évaluation de la fiabilité des sources. L'insistance sur l'acquisition de compétences correspond généralement à un programme au contenu moins chargé et détaillé, le meilleur équilibre entre ces deux pôles étant un sujet fréquent de discussion. Dans certains pays, les manuels à utiliser dans le cadre du programme sont spécifiés; d'autres ont une série d'ouvrages agréés et, dans d'autres encore, le choix est laissé à l'enseignant.

Les lignes directrices varient en longueur et en détail et leur existence même peut souvent être considérée comme affirmant l'importance accordée à l'histoire dans le programme. Des lignes directrices extrêmement détaillées et précises limitent, par ailleurs, la liberté qu'a l'enseignant de choisir et d'adapter le programme à l'intention d'un groupe déterminé d'élèves. L'un des objectifs de ces lignes est de permettre à l'enseignant de faire parmi les matériaux historiques un choix raisonné, adapté aux élèves d'une tranche d'âge donnée et qui cadre avec le temps relativement court consacré à cette matière à l'école. Cette sélection est une tâche extrêmement difficile, au cœur même de l'établissement du programme et à l'origine de nombreux débats.

#### **4. Aperçu sur le contenu des cours d'histoire à l'école**

L'histoire nationale forme encore la majeure partie des cours durant la période pendant laquelle l'histoire est une matière obligatoire pour tous. Le contenu en a été élargi de manière à y inclure des questions touchant à l'histoire locale ainsi qu'à l'histoire régionale ou à l'histoire mondiale, mais l'ensemble du programme reste influencé par la perspective nationale.

"Les étudiants passent un temps très réduit à étudier l'histoire de leur ville ou de leur village; la majeure partie des programmes est consacrée à l'histoire nationale et ils ne disposent que d'une quantité limitée de temps pour étudier l'interaction de l'histoire nationale et de l'histoire régionale et pour couvrir l'histoire mondiale. En règle générale, la dimension globale est habituellement limitée aux événements du 20ème siècle et, le cas échéant, au passé colonial de la nation concernée."

Quand des éléments d'histoire européenne sont introduits dans le programme, c'est habituellement:

"pour éclairer l'histoire nationale du pays considéré, ou quand il s'agit de périodes où ce pays a joué un rôle marquant dans l'histoire européenne. Chaque pays privilégie la période où sa contribution a été éclatante, par exemple: la France et le Siècle des lumières, l'Italie la Renaissance, l'Allemagne la Réforme, l'Angleterre la révolution industrielle, l'Espagne et le Portugal les grandes découvertes".

Le résultat en est que les élèves ont souvent une perspective nationale de l'histoire européenne; en fait, en raison du rayonnement de la nation par-delà ses frontières, la part faite à l'histoire européenne est réellement un moyen de renforcer la fierté nationale.

Le tableau que nous venons de brosser est un tableau d'ensemble; dans le détail, on trouve bien entendu une grande diversité. En Allemagne et en Europe centrale, les lignes directrices situent plus fréquemment l'histoire nationale dans le cadre plus large de l'histoire régionale, souvent intitulée histoire générale ou mondiale, mais "l'accent principal reste mis sur le monde occidental, avec une nette préférence pour l'Europe". L'Angleterre a une longue tradition de cours distincts d'histoire nationale. Bien que les nations de taille réduite semblent situer souvent leur histoire nationale dans un contexte européen ou régional, ce n'est pas toujours le cas et certains des pays où le programme est axé sur l'histoire nationale et dont le regard est davantage tourné sur eux-mêmes sont parfois de petits pays.

Il est plus fréquent de trouver une perspective mondiale ou internationale quand il s'agit de l'histoire du 20ème siècle. Mais là encore, la portée du phénomène est très limitée:

"La dimension internationale est dominée par l'Angleterre, la France et l'Allemagne jusqu'à la moitié du 20ème siècle et par les Etats-Unis, l'Union soviétique, la Chine et le Japon après 1945".

Suivant une opinion largement répandue, une perspective globale ou mondiale est indispensable à l'étude de l'histoire du 20ème siècle mais, en fait, des continents entiers tels que l'Inde ou l'Afrique n'apparaissent que rarement dans les cours scolaires. Le 20ème siècle est habituellement la dernière période étudiée dans les cours obligatoires, ce qui lui donne un certain relief. Les élèves se voient rarement présenter une perspective mondiale pour les périodes antérieures, et la conception qui leur est donnée de l'histoire mondiale est en général extrêmement limitée. Les auteurs de programmes éprouvent manifestement des difficultés à faire place à une telle perspective dans un horaire limité quand il s'agit de jeunes élèves. Pour les périodes antérieures au 20ème siècle, un certain nombre de conventions semblent régir la manière dont quelques notions d'histoire mondiale sont dispensées aux élèves:

"L'accent est habituellement mis sur l'histoire d'un ou deux pays non-européens, pour la plupart d'anciennes colonies, ou sur la période de l'expansion et des découvertes européennes, ou sur les cultures anciennes qui ont tant contribué à la formation de la civilisation européenne".

Les cours d'histoire scolaire font en général désormais une part plus grande à l'histoire économique et sociale, et certains mettent l'accent sur l'histoire de la culture et l'histoire des idées. L'histoire politique n'occupe plus une place aussi grande que par le passé, sauf pour ce qui est de l'histoire du 20ème siècle. L'importance accordée à l'histoire des femmes est cependant moindre que chez les historiens universitaires. Des techniques nouvelles, telle que l'histoire orale, ne semblent pas être largement utilisées, bien qu'elles soient aisément adaptables au travail scolaire. La science et la technologie restent négligées, et l'histoire environnementale elle-même n'a pas réellement filtré jusque dans les cours scolaires.

L'étude chronologique en survol depuis la préhistoire jusqu'à nos jours reste le type dominant de programme. Quelques pays commencent à une date plus tardive: c'est ainsi qu'en Angleterre et au Pays-de-Galles, les cours du premier cycle du secondaire commencent avec l'Empire romain. L'argument avancé en faveur d'une structure chronologique est qu'elle donne une perspective historique et une représentation mentale cohérente de l'histoire. D'aucuns soutiennent cependant que:

"une combinaison d'études en profondeur (par exemple sur la Réforme), d'analyses d'une évolution (par exemple celle de l'influence de l'Islam depuis le 7ème siècle) et de comparaisons contrastées (entre par exemple l'Europe du 18ème siècle et celle de la fin du 20ème siècle) pourrait n'être pas moins efficace, d'autant qu'une perspective historique se forme peu à peu par l'application de méthodes historiques plutôt que par l'acquisition de connaissances sur les principaux événements de chaque période".

L'histoire nationale est le principal objet d'étude dans tous les programmes. Le fait qu'il en est ainsi ressort de tous les renseignements accumulés dans les rapports soumis au Conseil de l'Europe. Un séminaire d'enseignants s'est accordé à dire qu'elle occupait 40 à 50 % du temps alloué à l'histoire dans les écoles de la plupart des pays. Qui plus est, elle influe sur le reste des programmes. Il fut un temps, dans les années 1970, où l'insistance sur l'histoire nationale avait semblé en voie de diminuer, alors que l'enseignement de l'histoire mondiale prenait davantage d'importance. Cette constatation ne vaut plus pour les années 90. L'auteur d'un travail sur l'enseignement de l'histoire fait observer que:

"J'ai l'impression que, dans les années 1990, nous assistons à une tendance à privilégier à nouveau l'histoire nationale, et cela non seulement dans les pays qui ont connu des bouleversements et des changements politiques majeurs, mais aussi dans les pays d'Europe occidentale où de hauts responsables en sont venus à être

préoccupés d'une part par l'aliénation croissante de la société de jeunes appartenant aux couches défavorisées et de groupes marginaux et, de l'autre, par la vision relativement simpliste et dénuée de sens historique donnée de leur pays à la plupart des jeunes par les médias, et notamment par la télévision".

L'enseignement de l'histoire nationale et européenne dans les écoles et l'initiation à ces deux types d'histoire ont été abondamment discutées dans les séminaires pour enseignants du Conseil de l'Europe, ainsi que dans des symposiums et colloques où l'on a fait appel aux compétences d'historiens et autres personnalités. Les conclusions qui se dégagent de ces débats dans l'un et l'autre domaine sont une source de problèmes, mais aussi de possibilités.

## **Quatrième partie: les complexités de l'histoire nationale**

### **1. Les initiatives du Conseil de l'Europe**

Tout au long des années 1990, le Conseil de l'Europe s'est attaché à l'enseignement de l'histoire nationale dans ses conférences et séminaires, à la fois pour répondre aux demandes d'aide des nouveaux Etats membres et en raison de l'intérêt nouveau porté à l'histoire nationale dans tous les pays. Il a en fait lancé un nouveau projet qui avait pour objet "d'identifier les approches novatrices à l'enseignement de l'histoire en Europe". Mais dès 1995, les organisateurs notaient que:

"Paradoxalement, alors qu'il s'agissait d'un projet sur l'enseignement de l'histoire européenne, la discussion a principalement porté sur les buts de l'enseignement de l'histoire nationale et les approches possibles en la matière".

La synthèse qui a été faite de tous les rapports soumis lors du Symposium de Bruges a conclu que l'un des principaux objectifs de l'enseignement de l'histoire était de:

"transmettre un patrimoine, une culture historique, destinée à enraciner l'élève qui les reçoit. Ce terme de 'racines' peut s'entendre dans une acception ouverte, s'il s'agit pour l'élève de prendre conscience du passé de la société dans laquelle et avec laquelle il vit, que cette dernière soit régionale ou plus large".

Il était toutefois déjà clair que:

"la résurgence des nationalismes et des phénomènes d'exclusion peut aussi alimenter le risque de voir ces 'racines' entendues comme justifiant, explicitement ou non, un repli sur une identité valorisée aux dépens des autres. L'enseignement de l'histoire paraît, sur ce point, encore lié à la recherche et à l'affirmation d'une identité nationale".

Les dangers du nationalisme étaient manifestes dans maintes régions d'Europe, où les exemples de violence raciste se multipliaient et où les scènes de guerre dans l'ex-Yougoslavie étaient présentes sur les écrans de télévision tous les soirs. Cependant, dans les décennies précédant les années 90, on a peu débattu des notions de nation ou de nationalisme: ainsi que l'avait noté une conférence antérieure "un élève et un enseignant de 1900 auraient été certainement beaucoup plus capables que nous de traiter des concepts de nationalité".

Ceci étant, le Conseil de l'Europe s'est penché, au cours d'une série de réunions, sur certains des problèmes et des tensions inhérents à l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles et a tenté de trouver des moyens d'encourager des influences positives.

## 2. Le problème des identités nationales

Les contours mêmes de l'histoire nationale de certains des nouveaux Etats membres du Conseil de l'Europe ne cessent pas de poser des problèmes fondamentaux. Le cadre de cette histoire doit-il être constitué par une projection sur le passé des frontières actuelles de l'Etat? Quelle idée de l'histoire nationale peut avoir un Etat qui est une entité politique de création récente? Qu'entend-on par histoire nationale dans un Etat comportant d'importants groupes minoritaires? Comment l'histoire nationale peut-elle créer un sentiment d'appartenance chez les citoyens d'un pays quand l'histoire récente est inextricablement liée à celle de nations désormais autres?

Les ministères de l'éducation se sont vus forcés de résoudre rapidement ces questions, parce que "l'histoire nationale est un des éléments de la formation d'une identité nationale". Ce point a été souligné dans les rapports soumis par la plupart des pays d'Europe centrale et orientale à un séminaire du Conseil de l'Europe tenu à Graz en 1994.<sup>11</sup> Elaborer une histoire nationale est un moyen de renforcer un sens d'identité nationale et c'est là l'objet de son enseignement à l'école: "une attention particulière est accordée au renforcement de l'identité nationale et à son développement chez tous les citoyens". Et "notre histoire nationale est présentée comme celle d'un Etat national, point de vue qui avait été complètement négligé jusqu'à présent".

Ce souci d'identité s'est également manifesté dans des Etats où il n'avait pas été précipité par des bouleversements politiques. Un séminaire, tenu à York en 1995, s'est penché de près sur "Le rôle de l'histoire dans la formation de l'identité nationale". Le haut fonctionnaire responsable des programmes en Angleterre a, dans son intervention, souligné avec force l'importance du rôle de l'histoire dans la création d'un sentiment de communauté et dans la formation de l'identité d'une société, et critiqué l'absence de héros et de modèles offerts à l'exemple des jeunes dans les manuels d'histoire modernes.

Ce discours a provoqué de vives discussions parmi les participants. Il fait cependant singulièrement écho à certaines des préoccupations urgentes exprimées au sujet de l'histoire nationale par les nouveaux Etats membres pour qui un sentiment partagé du passé national est un élément important pour la stabilité et l'avenir de la société. C'est là un débat qui est

---

<sup>11</sup> *La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique, Rapport du Séminaire tenu à Graz, Autriche, novembre 1994, A.Low-Beer. Ref: CC-ED/Hist (95) 2.*

souvent avivé par des pressions extérieures à l'école, à savoir celles des politiciens et de l'opinion publique s'exprimant par le truchement des médias.

Pour les individus, l'identité nationale n'est que l'une parmi de nombreuses identités et, bien que fondamentale, elle peut ne pas revêtir une grande importance tant qu'elle n'est pas menacée. Les identités reposant sur la religion, le sexe, les intérêts professionnels, l'appartenance à des équipes de football ou à une communauté locale peuvent avoir plus de poids dans la vie quotidienne. Les identités politiques et culturelles peuvent ne pas coïncider. Dans un univers où les personnes et les familles se déplacent constamment, et où les frontières politiques changent, nombre de personnes ont des identités multiples. Les enfants qui grandissent dans un univers complexe doivent forger leur propre sens d'identité, qui peut n'être pas toujours celui de leurs parents, l'expérience de chaque génération étant différente. Même au niveau de l'individu, la notion d'identité nationale peut ne pas être simple.

Les professeurs d'histoire sont en faveur d'un enseignement de l'histoire nationale parce qu'ils estiment que la génération suivante doit avoir quelques notions sur l'histoire de la société dans laquelle elle vit. Les enseignants ont toutefois souvent davantage conscience que les politiciens de la complexité de l'idée d'identité nationale plutôt que d'histoire nationale, parce qu'ils servent d'intermédiaire entre des enfants venant de milieux très divers et la conscience collective. Lorsque les politiciens s'inquiètent de l'état du sentiment d'identité nationale, ils expriment habituellement les préoccupations que leur causent l'état actuel de la société et l'aliénation de certains groupes de la communauté. Ils attendent de l'école qu'elle remédie aux maux de la société actuelle, sans égard à des causes telles que la pauvreté, le chômage ou la discrimination qui échappent au contrôle du système scolaire.

### **3. Symboles nationaux: mythes nationaux**

Au cours des dernières années, les discussions sur les nations et le nationalisme ainsi que sur l'enseignement que l'on peut tirer de l'histoire de la formation des nations et de la nature des identités nationales tendent à se multiplier dans les milieux universitaires. Les ouvrages sur ces sujets abondent. Parfois le débat s'étend aux journaux et articles plus populaires. Le Conseil de l'Europe a invité à ses réunions des experts appartenant à diverses disciplines pour débattre de problèmes conceptuels fondamentaux, tels que les différences de définition de la nation, de l'Etat, de l'Etat-nation, et de l'évolution de ces notions au fil des années. Si l'enseignement de l'histoire nationale à l'école est un des fils formant la trame de la nation, il n'est manifestement en aucune manière le seul.

Plusieurs réunions du Conseil de l'Europe ont noté d'autres aspects de nos cultures dont on peut dire qu'ils exercent une influence plus forte sur la conscience nationale: le sport moderne, par exemple, a pour fonction de représenter la nation. Les héros sportifs, devenus des symboles nationaux, sont une source de fierté. Des symboles de nature diverse servent à structurer la conscience nationale: noms de lieux, bâtiments, monuments et emblèmes nationaux. Ils évoquent souvent le passé de la nation, empruntant à l'histoire, mais aussi au mythe et à la tradition. En Europe, des monuments et statues publiques, parfois fort anciens, sont détruits ou enlevés lorsque la nation veut redéfinir son identité. Occasionnellement, ces symboles changent tout simplement de signification symbolique ou spirituelle. On connaît plusieurs exemples de célèbres saints médiévaux qui, à des dates plus récentes, sont devenus des symboles nationaux. L'évolution de la conscience nationale peut être saisie en suivant les changements apportés aux emblèmes nationaux qui, habituellement, "expriment la définition qu'un Etat, à un moment donné, a de lui-même ainsi que son rapport au passé".

Tous les pays ont diverses cérémonies et commémorations nationales qui comportent une référence aux événements du passé de la nation et les enseignants sont habituellement appelés à en expliquer l'arrière-plan historique. Mais ces manifestations ont parfois une portée qui transcende l'histoire. L'histoire populaire, à la différence de l'histoire universitaire ou scolaire, comprend souvent des fêtes qui n'ont qu'un lien assez lâche avec le passé historique et qui sont pour l'essentiel centrées sur des mythes et des croyances qui ont acquis une stature propre par-delà les faits historiques qui leur ont donné naissance. L'identité nationale comporte fréquemment des éléments mythiques dont le pouvoir tient aux souvenirs et aux émotions qu'ils ont vocation de susciter et de transmettre. Ces aspects de l'identité nationale ont également été étudiés à deux réunions du Conseil de l'Europe, tenues à Trondheim en Norvège, et à Visby en Suède. Dans l'un et l'autre lieu, les événements passés servent régulièrement de base à une reconstitution moderne lors de représentations puissamment évocatrices qui jouissent d'une immense popularité.

"La Semaine médiévale' de Visby, qui draine chaque année un nombre important de touristes dans la ville fortifiée, n'est pas, comme on aurait naturellement pu le penser, d'origine très ancienne. Elle s'est développée progressivement au cours des 10 dernières années avec la participation d'un nombre très important d'habitants de la ville de tous âges ainsi que de gens passionnés d'autres régions du pays. Le nombre de personnes qui conservent leur costume médiéval pendant toute la semaine montre l'emprise que cette idée d'animation exerce aujourd'hui sur l'imagination des habitants. Ceci permet d'ailleurs aux visiteurs d'être les témoins de scènes quelque peu surréalistes: le spectacle de moines médiévaux poussant des fauteuils roulants dans les rues pavées, par exemple, ou de chevaliers hospitaliers faisant la queue à un supermarché avec leurs cottes de mailles et leurs magnifiques manteaux noirs. Notre séminaire d'historiens était naturellement ravi du soin consacré à l'exactitude historique des costumes et à la reconstitution des styles d'habillement de l'an 1361.

Ceci explique sans doute pourquoi nous avons éprouvé une certaine déception, même si notre surprise n'était pas totale, en apprenant que la scène historique en question était d'origine mythique<sup>12</sup>."

Cette reconstitution était, comme le fait observer le rapport du séminaire, une excellente illustration de "la capacité du passé à enflammer l'imagination, mais aussi à induire en erreur, à embellir et à tromper". La conférence a finalement conclu que le nationalisme suédois triomphant d'un passé mythique était historiquement anachronique car, dans cette région du monde au Moyen-Age, la loyauté allait au monarque ou à une ville locale, et le nationalisme était un sentiment qui ne s'était pas encore développé.

A Trondheim aussi, une œuvre dramatique extrêmement forte a été créée autour des légendes médiévales de St. Olaf. Elle a, comme la reconstitution de Visby, été créée au début du 20ème siècle en vue d'entretenir une ferveur patriotique. Olaf, premier roi chrétien de Norvège et mort dans une bataille contre les paysans nés libres, est désormais le saint patron de la Norvège. Cette pièce, qui est représentée tous les ans au lieu où s'est déroulée la bataille, attire de vastes foules dans un cadre de plein air. L'utilisation dramatique d'un passé légendaire et mythique, qui est en fait fort ancienne, a pour but de susciter des émotions et d'impartir des leçons de caractère moral, à des fins qui peuvent être positives ou négatives. Dans le monde moderne, elle constitue souvent un aspect des industries du tourisme et de l'exploitation du patrimoine - et n'a que des liens ténus avec le réel passé historique. Le rapport de Trondheim note que:

"l'histoire n'a pas pour but premier de susciter des émotions, mais d'analyser et d'évaluer les éléments à sa disposition et d'en tirer des conclusions quant à ce qu'ils peuvent nous apprendre sur les événements passés".

Bien que les êtres humains utilisent leur passé de bien des manières différentes, on peut, en les formant aux techniques de l'histoire, amener les élèves à poser des questions, non seulement au sujet de présentations dramatiques mais aussi au sujet de l'utilisation de l'histoire par l'industrie du patrimoine, le tourisme, les objets exposés dans les musées et sur le contexte historique réel des symboles et monuments nationaux.

---

<sup>12</sup> *La mer Baltique - une histoire conflictuelle*, Séminaire européen d'enseignants, Visby, Suède, août 1993, S. Lang. Ref: DECS/SE/BS/Sem (94) 15.

#### 4. Les minorités

L'histoire nationale, dans sa conception traditionnelle, est une forme particulière d'histoire. A l'école comme ailleurs, il s'agit habituellement d'histoire politique et, partant, par définition, de l'histoire du groupe dominant. Elle est l'histoire de la majorité, intéressée essentiellement à l'histoire des groupes ou classes qui ont détenu le pouvoir. L'histoire hautement sélective enseignée à l'école tend à mettre en lumière les principaux mouvements et événements, les hauts et les bas de la nation, les conflits à l'issue heureuse ou, pour certaines nations, les périodes d'expansion et de prospérité. Mais, dans toutes les histoires nationales, il est d'autres histoires qui forment comme un contrepoint aux thèmes dominants. Ce sont les histoires des groupes minoritaires, des classes sans pouvoir, des religions minoritaires, des femmes, des vies quotidiennes de ceux qui ne participent pas aux grands événements. Au cours des dernières années, les historiens ont prêté une attention croissante à l'histoire sociale et culturelle des gens du peuple qui, plus que l'histoire politique, tend à révéler la complexité de l'expérience nationale.

Le Conseil de l'Europe s'est prononcé en faveur de l'inclusion des groupes minoritaires et de leurs histoires - différentes de l'histoire officielle- dans l'histoire nationale. Un exemple, et non des moindres, suffira à cet égard: depuis 1969, le Conseil a appuyé un certain nombre d'initiatives concernant un groupe particulièrement marginalisé, à savoir les Tziganes. Il s'agit là d'un groupe qui non seulement est minoritaire, mais dont l'origine et l'histoire sont distinctes, car il est nomade et présent dans tous les pays européens où il est victime d'une forte discrimination et marginalisation. La majorité des Européens ne savent pas grand chose sur les Tziganes, bien que leur présence en Europe date de plus de 500 ans et que leur culture, leur langue et leur musique aient influencé de nombreux aspects de la culture européenne. Ils sont comme un fil singulier et distinct dans la tapisserie historique que forme l'Europe. Pourtant, lors d'un séminaire d'enseignants tenu en 1994, un participant s'est présenté en disant:

"Je suis un membre de la communauté romani qui enseigne l'histoire dans une école secondaire. Je n'ai trouvé aucune mention des Romanis dans les manuels d'histoire".

En 1985, Le Conseil a parrainé la publication d'un ouvrage d'un spécialiste intitulé: "*Roma, Tziganes, Voyageurs*".<sup>13</sup> Ce petit livre, sérieux et réfléchi, a connu un tel succès qu'il a fallu en faire une deuxième édition en 1994. Une section importante est consacrée à l'école et aux effets de la scolarité sur les familles Romanis. Les constatations qui y sont faites valent, en bonne partie, pour tous les enfants appartenant à des groupes minoritaires: l'école reste pour eux un lieu étranger, où l'on ignore les cultures que les enfants amènent avec eux de leur

---

<sup>13</sup> *Roma, Tziganes, Voyageurs*, J-P. Liegeois, Les éditions du Conseil de l'Europe (1994). Ref: ISBN 92 871 2349 7.

milieu et de leurs familles. La reconnaissance de l'apport des minorités dans le programme d'histoire, par exemple,

"permet une représentation différenciée et enrichissante des cultures, et pour chacun des élèves, une réappropriation des éléments de son identité ainsi située relativement à d'autres".

Qui plus est, cette perspective différenciée offre également aux majorités une vue différente de la communauté collective que constitue la nation:

"Un programme national qui traite des minorités dans le cadre de l'enseignement de l'histoire... doit également traiter des relations entre majorités et minorités et de leur interdépendance... en enseignant l'histoire des minorités, il faut tenir compte de la fonction qu'elles remplissent en aidant les majorités ou les nations à se comprendre elles-mêmes".

Bien que plusieurs séminaires du Conseil de l'Europe aient insisté pour que l'histoire des minorités soit incluse dans les programmes d'histoire, il faut ne pas perdre de vue les possibilités pratiques, compte tenu du peu de temps dont on dispose pour l'enseignement de l'histoire à l'école. Ainsi que l'a fait observer un délégué d'un nouvel Etat membre, "le gouvernement a donné pour instruction de les inclure, mais il y en a tant qu'il est difficile de savoir comment faire". La situation varie d'un pays à l'autre du continent ainsi que d'une région à l'autre d'un même pays. Une des solutions possibles à ce dilemme est de faire place dans le programme national à des questions facultatives que les enseignants peuvent développer à leur gré en fonction de la composition de leur classe.

La manière dont les groupes minoritaires sont traités à l'école constitue pour les enfants appartenant à la majorité un message d'égale importance, car elle leur fait percevoir les possibilités de coexistence de groupes différents au sein de la société. L'apprentissage des attitudes sans lesquelles il n'est pas de véritable égalité des droits et de démocratie dans une société pluraliste se fait à l'école. La façon dont le programme est enseigné a des implications pour l'éducation civique. Les spécialistes du Conseil de l'Europe en sont arrivés à la conclusion qu'une histoire nationale inclusive est indispensable aux démocraties.

## 5. L'histoire, facteur de division

Pour nombre de pays d'Europe, "l'histoire nationale" n'est pas une simple narration. Dans les nouveaux Etats membres:

"Des difficultés majeures peuvent surgir dans les écoles au sujet de la manière d'enseigner l'histoire nationale récente, lorsque la société a été divisée, et notamment lorsque des affrontements ont eu lieu, qu'il y a eu des pertes en vies humaines et des existences gâchées en prison".

A l'heure actuelle, ces problèmes sont surtout aigus dans les nouveaux Etats membres car "la plupart de ces pays ont connu des événements très douloureux, qui sont encore très présents dans les mémoires, et qui peuvent être extrêmement difficiles à enseigner à l'école. Si les concepteurs de programmes à l'échelon national ne peuvent résoudre ce type de problèmes, les enseignants se retrouvent dans une situation très exposée. Ils vivent au sein des sociétés locales dans lesquelles ils enseignent, ils sont responsables vis-à-vis des parents, dont ils connaissent la vie et les opinions, de ce qu'ils enseignent à la nouvelle génération<sup>14</sup>".

Ces problèmes se sont également posés dans d'autres pays. L'histoire abonde en sujets douloureux et prêtant à contestation. Quand ils se situent dans l'histoire récente, la manière de les présenter à la génération suivante ne laisse pas de poser de douloureux dilemmes. L'enseignement de l'Holocauste est le principal exemple de ce type de problème, et nombre d'historiens et d'éducateurs se débattent encore avec les questions que soulèvent sa compréhension et son enseignement. En Espagne, il y a 20 ans, les éducateurs ont dû se colleter aux difficiles problèmes que posait l'enseignement d'une cruelle guerre civile. Une question plus éloignée dans le temps, telle que l'impérialisme européen, peut encore présenter des difficultés parce que les effets du colonialisme se font sentir jusqu'à nos jours.

En Irlande du Nord, il a fallu beaucoup réfléchir pour pouvoir maintenir un véritable enseignement de l'histoire dans une société extrêmement divisée. Les éducateurs d'Irlande du Nord ont présenté leurs approches à plusieurs réunions du Conseil de l'Europe.<sup>15</sup> La notion même d'une histoire nationale a été débattue et contestée pendant des générations et elle l'est encore. Les enseignants dans les classes se heurtent à la concurrence de ceux qui réclament avec véhémence une "histoire du peuple" ou une histoire des rues.

---

<sup>14</sup> La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique, Graz, Autriche, 27 novembre-1er décembre 1994.

<sup>15</sup> *Le rôle de l'histoire dans la formation de l'identité nationale*, Séminaire européen d'enseignants, York, Royaume-Uni, septembre 1996, H. Skovgaard-Nielson. Ref: DECS/BS/Sem (95) 15.

"Drapeaux et peintures murales proclament bruyamment l'existence de deux nationalismes rivaux."

"Ces peintures murales sont de puissantes images, une utilisation particulière de l'histoire pour présenter un point de vue particulier. Il n'y a pas place ici pour un examen sans passion de causes complexes, de l'interaction d'événements, ni pour des jugements équilibrés."

Vu la situation qui règne en Irlande du Nord, des mesures ont été prises pour maintenir l'enseignement de l'histoire à l'école. Les professeurs d'histoire, sans égard à leur appartenance à un bord ou à un autre et à leurs divisions, ont coopéré entre eux et avec le Ministère de l'éducation pour élaborer des techniques et des approches pionnières en matière d'enseignement. Dans les années 1980, ces idées ont été reprises par le gouvernement. Un programme d'histoire comportant un tronc commun a été élaboré et, après de vastes échanges de vues, il est devenu la base légale de l'enseignement de l'histoire à l'école en 1991. Parallèlement, les écoles sont tenues d'enseigner ce que l'on a appelé "l'éducation à la compréhension mutuelle" durant tout le programme. Cette méthode a été abondamment décrite dans un rapport du Conseil de l'Europe de 1994.<sup>16</sup> Les techniques sont en fait analogues à celles mises au point par le Conseil à travers toute l'Europe. Elles consistent essentiellement à mettre enseignants et élèves en contact, par-delà les divisions nationales et religieuses, à l'occasion de projets et de discussions communes et à tenter de créer un espace où les questions controversées peuvent être étudiées et débattues. Des liens ont également été noués avec des écoles en Europe au moyen d'un Projet européen d'études, utilisant les moyens de communication modernes. Plusieurs milliers d'enseignants et d'élèves ont ainsi eu des contacts de travail avec d'autres élèves par-delà les frontières communautaires et nationales.

L'intervention et le soutien des gouvernements sont indispensables pour maintenir ces initiatives à flot. En Irlande du Nord, cette intervention a été précipitée par le désir largement répandu de vivre dans une société moins perturbée. Le rapport sur le programme d'histoire défend la thèse que les valeurs démocratiques sont fondées sur "l'ouverture d'esprit, et le respect pour une gamme d'interprétations possibles fondées sur de solides données d'information et l'objectivité". Ce sont là les approches auxquelles a recours l'histoire en tant que discipline. Le gouvernement a souscrit à une véritable approche historique à un passé difficile dans l'espoir que cette adhésion pourrait améliorer les rapports au sein de la société à l'avenir. Il a dégagé des fonds pour financer le nouveau programme d'histoire, et notamment les manuels qui sont rédigés conjointement par des enseignants appartenant aux deux bords. Avant ces initiatives, l'histoire à l'école consistait en une forme de propagande sectaire et les

---

<sup>16</sup> *L'éducation à la compréhension mutuelle dans un contexte international*, rapport du Séminaire européen d'enseignants, Belfast, Irlande du Nord, novembre 1994, A. Trant. Ref: DECS/SE/BS/Sem (95) 3.

questions délicates que pose l'histoire récente n'étaient souvent pas traitées parce que les enseignants estimaient ne pas pouvoir les aborder sans avoir ni soutien ni ressources.

Il est toutefois un certain nombre de pays européens où l'histoire nationale à l'école existe en plusieurs versions, bien qu'un groupe déterminé d'élèves n'ait pas nécessairement connaissance de chacune d'elles. Ce sont en un sens des histoires divisées, mais les variations de l'histoire nationale ne sont en fait pas controversées. Elles sont le reflet des constitutions nationales et le produit d'une expérience historique. Dans les "Länder" allemands, dans les différentes parties du Royaume-Uni, en Belgique, en Suisse, en Espagne, les diverses versions de l'histoire nationale enseignées dans les écoles ont un fort accent régional. Ces variantes possèdent des fils communs, mais diffèrent quant à leur contenu et aux points de vues exprimés. Nombre d'arguments militent en faveur de la présentation d'une perspective plurielle sur l'histoire nationale collective, le moindre n'étant pas qu'elle offre une certaine protection contre les versions plus simplistes de l'histoire nationaliste.

## **6. Une histoire officielle?**

A maints égards, l'histoire enseignée à l'école est en quelque sorte une histoire officielle. Dans la plupart des pays, le contenu du programme est en dernière analyse fixé par des organismes publics. L'histoire, ainsi que le reste du programme, relève de la législation: les enseignants sont tenus par la loi d'enseigner des matières - qui toujours comprennent l'histoire nationale - spécifiées avec plus ou moins de détails. Les innovations apportées aux programmes et aux examens partent parfois de la base. A la fin toutefois, les modifications majeures des programmes requièrent habituellement une décision des pouvoirs publics et, après des discussions et des échanges de vues, parfois l'adoption d'une loi.

La question du statut public et semi-officiel de l'histoire enseignée à l'école a été étudiée par les représentants de tous les nouveaux Etats membres au Séminaire tenu en 1994 à Graz. Dans plusieurs pays, les versions nouvelles de l'histoire nationale présentées dans les manuels scolaires ont fait l'objet de controverses. Les différends les plus âpres ont trait à l'histoire nationale récente, et beaucoup moins à d'autres aspects de l'histoire. Dans les pays où les manuels sont publiés sous l'égide des ministères de l'éducation, les textes peuvent être aisément considérés comme de l'histoire "officielle" mais, même dans les pays où ce parrainage officiel fait défaut, les manuels d'histoire sont parfois considérés comme la version la plus publique d'une histoire intensément ressentie et jugés inadéquats ou dénués de mérite parce que ne s'élevant pas à la hauteur du sujet. Souvent critiqués, ils reçoivent rarement des éloges. Dans nombre de pays, a régné ou règne une conspiration du silence sur les aspects les plus difficiles, les plus sujets à controverse de l'histoire nationale et il existe un accord tacite de ne pas en faire mention dans les programmes ou manuels scolaires. Dans les pays où les historiens sont entièrement à l'abri de la censure du gouvernement, les

pouvoirs publics n'en exercent pas moins habituellement une influence considérable sur l'enseignement de l'histoire à l'école, par le biais non seulement de la législation mais des inspections et des examens.

L'histoire enseignée à l'école est en quelque sorte une histoire officielle en un deuxième sens: elle doit être une version de l'histoire nationale qui puisse être largement acceptée par l'opinion publique. C'est dans les pays où un large débat public est possible que des aspects de cette forme d'histoire sont le plus aisément critiqués. Dans tous les pays, les modifications apportées aux versions de l'histoire nationale enseignée à l'école sont susceptibles de conduire à des débats animés. En effet, à maints égards, elle est la forme la plus publique d'histoire, la version de l'histoire nationale la plus accessible au grand public et celle au sujet de laquelle, dans les sociétés libres, il risque d'y avoir de nombreux débats.

## **7. Histoire nationale ou nationaliste?**

Un récent rapport du Séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe s'ouvre sur la constatation suivante:

"Les participants se sont en général accordés à penser que l'histoire nationale fait naturellement partie de tout programme, de tout manuel et de l'enseignement dispensé en classe. Les élèves - et pas seulement eux - doivent avoir un fond commun en ce qui concerne la langue, l'histoire et le patrimoine culturel".

L'importance de l'histoire nationale a été affirmée à maintes reprises par les enseignants lors des réunions du Conseil de l'Europe. Ces derniers n'en sont pas moins conscients que "la distance qui sépare l'enseignement de l'histoire nationale de l'histoire nationaliste peut être extrêmement courte". Leur formation historique leur permet de voir aisément comment la classe d'histoire peut devenir une forme d'endoctrinement politique.

"Dans nombre de pays, des groupes de pression, certains éléments du grand public et des politiciens peuvent vouloir utiliser l'enseignement de l'histoire pour susciter un sentiment de supériorité et, dans certains cas, de haine pour 'l'autre', que celui-ci soit un Etat ou un groupe ethnique ou minoritaire."

Les professeurs d'histoire mentionnent toujours, en même temps que ses écueils et ses limites, les conditions régissant toute approche historique authentique de l'histoire nationale. Le rapport d'un grand colloque tenu en 1993 dit à ce propos:

"les groupes se sont accordés à penser qu'il est légitime de percevoir le programme d'histoire comme un moyen de créer et de maintenir un sens d'identité nationale, mais

sous certaines conditions seulement. Ils ont voulu, en un premier temps, maintenir la distinction faite au cours de plusieurs conférences plénières, entre 'l'identité nationale' et 'le nationalisme', estimant qu'il n'est pas légitime d'enseigner l'histoire pour promouvoir des attitudes nationalistes. Certains participants ont estimé, en un deuxième temps, que dans les pays où la population n'est pas culturellement et ethniquement homogène, il faut réaliser un clair équilibre entre, par exemple, la création et le maintien d'un sentiment d'identité politique commun et la pleine reconnaissance de l'histoire des groupes ethniques et culturels minoritaires et de leur contribution à l'histoire de la nation ou de l'Etat dans leur ensemble".

Le rapport du colloque a noté qu'il subsistait des incertitudes quant aux finalités de l'enseignement de l'histoire nationale et un certain malaise au sujet des objectifs généraux que pourraient être tenus de poursuivre les enseignants traitant de l'histoire nationale. Il n'en demeure pas moins que:

"la valeur de ce type de conférence tient au fait que ces questions sont soulevées et débattues et qu'un échange de vues est facilité. Il faut faire davantage au niveau international pour encourager des débats analogues entre les responsables officiels de l'élaboration des lignes directrices et des règles applicables aux programmes".

Un autre séminaire a noté que la distinction entre histoire nationale et nationaliste pourrait être terminologique: la définition et l'utilisation des termes "la nation" ou "les minorités" peuvent n'être pas dénuées d'importance. La question a été posée de savoir si les enseignants devraient utiliser des pronoms tels que "nous" et "eux" en histoire. Les enseignants se sont penchés sur l'influence de la télévision, des médias, des manuels et de l'histoire populaire que racontent les peintures murales des rues. Ils ont estimé qu'en ce qui concerne l'identité et la conscience nationale:

"les agents de socialisation extérieurs au système scolaire jouent probablement un rôle plus marquant".

Etant donné que l'histoire est utilisée à bon et à mauvais escient par des personnes et des organismes extérieurs à l'école, l'enseignement organisé de l'histoire à l'école doit notamment avoir pour but:

"de donner aux élèves les outils, les connaissances, les compétences et les attitudes qui leur permettent de distinguer entre un bon et un mauvais usage".

Les élèves devraient apprendre à examiner attentivement toutes les sources d'information, les présentations des médias et les manuels pour pouvoir en jauger la valeur historique.

"Les participants ont en général exprimé le désir de disposer de manuels qui présentent divers points de vues et offrent aux étudiants des possibilités d'acquérir des compétences et de les utiliser. Ce point présente d'autant plus d'importance qu'on est confronté au danger d'une histoire nationaliste et chauvine. Les étudiants devraient acquérir les compétences nécessaires pour déceler et dénoncer toute propagande."

La réunion s'est interrogée sur la mesure dans laquelle les enseignants devraient tenter de traiter les questions prêtant à controverse et délicates que posent l'histoire et la conscience nationale en classe. Elle a conclu que ces questions devraient, autant que possible, être traitées, car l'école est peut-être le seul endroit où elles puissent être étudiées. L'enseignement de l'histoire à l'école peut ainsi, à tout le moins, conduire à une meilleure compréhension des sources historiques des conflits qui agitent la société. La réunion a notamment estimé que:

"les professeurs d'histoire ont le devoir de ne pas être neutres, notamment dans les contextes où se posent des questions de chauvinisme, de xénophobie et de racisme".

Il n'en reste pas moins que le fait de soulever de telles questions en classe peut causer des troubles et suppose donc une bonne dose de courage civil de la part des enseignants. Il leur faut donc être soutenus par l'école, par la communauté et par le gouvernement.

Pour les enseignants des pays européens, il existe une nouvelle source de soutien sous la forme d'une organisation récemment créée, intitulée Euroclio (La Conférence Permanente Européenne des Professeurs d'histoire). Le Conseil de l'Europe, qui a été à l'origine de cette organisation, a beaucoup fait pour la soutenir et en faire connaître les activités. Des voix se sont également élevées pour demander l'élaboration d'une charte qui offrirait aux professeurs d'histoire une certaine protection contre les pressions politiques dont ils pourraient faire l'objet. Les organisations internationales peuvent elles aussi soutenir cet effort en lui donnant un maximum de publicité. On s'accorde généralement à reconnaître, comme l'a dit une réunion, que:

"les professeurs d'histoire ne sont pas tenus de donner à leurs élèves des versions officielles des mythes et de la propagande nationale en se départissant de tout esprit critique".

Ce que de nombreuses sociétés attendent de l'enseignement de l'histoire à l'école est contradictoire, comme l'ont constaté les participants à ce séminaire. D'une part,

"selon une théorie généralement admise, l'histoire dispensée par le système d'enseignement joue un rôle majeur dans la formation de l'identité nationale. D'où l'énorme intérêt que manifestent pour cette matière les politiciens et le grand public dans le monde entier".

D'autre part, il est évident que des organismes extérieurs influent souvent bien plus sur les émotions nationales et le sens d'identité nationale que l'école. Le phénomène est peut-être dû à une vue du passé national hautement sélective et dénuée de sens historique. Comme un historien l'a fait observer à une conférence antérieure, l'enseignement de l'histoire à l'école est censé réaliser deux objectifs, notamment dans le cas des élèves plus âgés, à savoir enseigner des techniques et des méthodes universitaires et produire des élèves capables de réflexion et d'esprit critique et, par ailleurs, être constructif et valider et approfondir la conscience nationale par un éveil à l'histoire. Il existe entre ces deux fonctions une tension que l'on retrouve dans les travaux des historiens, lesquels sont surtout appréciés par la société quand ils échafaudent des interprétations nouvelles et porteuses de sens du passé, ce à quoi ils parviennent souvent en opérant une réinterprétation critique.

## **8. Quelques conséquences pratiques**

1. Le Conseil de l'Europe a toujours soutenu que l'école devrait dispenser aux élèves une véritable formation à l'histoire. L'attente qu'ont de l'enseignement de l'histoire à l'école les politiciens et le public est entachée de contradictions qui se manifestent de la manière la plus pénible lorsqu'il s'agit de la récente histoire nationale. En 1996, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a déclaré ce qui suit, dans sa recommandation sur l'enseignement de l'histoire à l'école et l'apprentissage de l'histoire en Europe:

"Etre doté d'une conscience historique est une importante aptitude civique. L'individu qui en est dépourvu est plus vulnérable aux manipulations politiques que d'autres".

Pour la plupart des jeunes, l'histoire commence à l'école. Elle ne devrait pas consister simplement à apprendre par cœur des faits historiques décousus, mais être une initiation au savoir et servir à former des esprits critiques ainsi qu'à développer une attitude démocratique, tolérante et responsable dans la vie civique.

2. L'enseignement de l'histoire à l'école a été utilisé par les gouvernements à des fins d'endoctrinement idéologique; l'histoire est la matière scolaire la plus susceptible d'être ainsi manipulée. Il incombe donc aux gouvernements de protéger les élèves contre ce type de manipulation. Le Conseil de l'Europe estime que :

"les citoyens sont en droit d'apprendre une histoire qui n'a pas été manipulée. L'Etat devrait faire respecter ce droit et veiller à ce que soit adoptée une approche scientifique appropriée, exempte de préventions religieuses ou politiques, dans toutes les matières enseignées".

Les gouvernements ayant une influence considérable sur l'enseignement de l'histoire à l'école par le biais de la législation et des ministères de l'éducation, ils peuvent à leur gré utiliser l'histoire pour "affirmer l'identité nationale" ou pour appuyer une approche variée, critique, universitaire et ouverte de l'histoire nationale.

3. Or, un cadre de programme souple, assorti d'options, peut faire place à l'histoire des minorités et de localités particulières:

"dans les sociétés multi-ethniques, divisées et multi- raciales contemporaines, il peut être nécessaire d'aménager la possibilité distincte pour des groupes déterminés de présenter leur propre histoire à l'intérieur du cadre fixé à l'échelon national".

Des projets d'histoire locale peuvent refléter l'histoire de la minorité, de la région ou de la cité et être clairement perçus comme formant un contrepoint à l'histoire nationale. Une introduction à l'histoire des minorités ne laisse pas d'être également une utile forme d'éducation civique pour les enfants appartenant à la majorité.

## **Cinquième partie: L'histoire européenne dans les programmes scolaires**

Sauf dans quelques pays, l'histoire nationale et l'histoire européenne ne font pas l'objet de cours distincts dans les programmes scolaires. Un séminaire consacré en 1991 à "L'enseignement de l'histoire européenne et la société" a noté que:

"Nous parlons d'histoires nationales, mais c'est là une notion trompeuse. Il n'est pas de nation en Europe dont l'histoire ne soit pénétrée de l'histoire de l'ensemble du continent et n'en fasse pas partie. Les enfants qui le découvriront seront mieux en mesure de ne pas se laisser abuser par certains des mythes les plus pernicieux qui aient dans le passé été propagés par les tenants des formes les plus extrêmes de nationalisme".

La quantité d'histoire européenne incluse dans l'enseignement de base et sa portée varient tant d'un système scolaire à l'autre qu'il est difficile de dresser un tableau général. Le résumé des rapports soumis par tous les pays au Symposium de Bruges de 1991 conclut que:

"Tous les jeunes Européens ont l'occasion de découvrir le développement de régions et de pays autres que le leur".

Les renseignements dont on dispose donnent à penser que c'est là une généralisation assez exacte, mais la vision que les jeunes ont de l'Europe et de son histoire passe généralement à travers le filtre d'une perspective nationale. Dans certaines régions, et notamment en Europe du Nord, a cours une perspective régionale assez large, qui n'en présente pas moins une vision limitée de l'ensemble de l'Europe. Le temps consacré à l'enseignement de l'histoire à l'école est des plus réduit, et c'est là une grave contrainte qui signifie que, pour la plupart des élèves, l'initiation à l'histoire européenne a de fortes chances d'être limitée à quelques questions. Le Conseil de l'Europe, qui s'est attentivement penché à plusieurs réunions sur la manière dont l'histoire de l'Europe est présentée dans les écoles, a publié une très utile étude du Contenu européen des programmes d'histoire à l'école en 1995<sup>17</sup>.

### **1. Les définitions de l'Europe**

Le terme "Europe" a connu de nombreux sens au cours de l'histoire. A certaines époques, y compris la présente, des définitions rivales ont existé concurremment. L'étude susmentionnée appelle l'attention sur les différentes définitions de l'histoire européenne

---

<sup>17</sup> *Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école*. R. Stradling 1995. Ref. CC-ED/Hist.(95) 1.

implicites dans les programmes d'étude et dans les récentes tentatives pour produire des manuels. Il s'en dégage deux principales. La première, qui consiste en un balayage chronologique, tend à être centrée sur les mouvements et les événements communs et à souligner l'unité de l'Europe. La deuxième est axée sur des périodes particulières, souligne la diversité et, parfois, la tension et les conflits dynamiques qui sous-tendent l'histoire européenne. Les deux optiques présentent des points forts et des points faibles, et les élèves plus âgés peuvent être amenés à prendre conscience de la fluidité de la notion.

## **2. La pratique actuelle**

L'histoire européenne est introduite dans les cours sous diverses formes et on relève quelques caractéristiques générales quant à sa place dans les programmes d'histoire.

1. Les questions touchant à l'histoire européenne sont habituellement liées à une perspective nationale. Lorsque l'histoire nationale est enseignée dans un contexte européen, le continent, au lieu d'être perçu comme un tout, l'est en général seulement dans son rapport avec l'histoire nationale.

L'enseignement de l'histoire européenne est en bonne partie caractérisé par une optique régionale plutôt que continentale, centrée sur l'histoire du Nord-Ouest de l'Europe, de la Méditerranée, de la Mer Egée, de l'Europe centrale, de la Baltique ou de la Scandinavie. A un symposium tenu en République tchèque en 1996, il est apparu aux participants que tous les pays tendaient à considérer les traités qui ont mis fin à la première guerre mondiale dans leur perspective régionale. Les traités qui ne concernaient pas leur pays étaient entièrement omis, si bien, par exemple, que les élèves du reste du continent n'apprenaient rien sur les événements intéressant la Grèce ou la Turquie.

2. Il y a toutefois plusieurs questions touchant à l'histoire européenne qui sont très largement enseignées, comme le montre le tableau joint à l'Annexe II à l'étude de 1995. Des questions analogues avaient été identifiées au cours des années 1960. Cela ne signifie toutefois pas qu'elles figureront toutes dans un programme donné. Bien qu'elles puissent être fondées sur l'expérience nationale quant au détail, les enseignants peuvent les utiliser pour développer chez les élèves une perspective européenne ou comparative. Par ailleurs, à la très grande diversité des systèmes scolaires fait pendant la variété des interprétations des lignes directrices par les écoles et les enseignants.

3. Les programmes comportant un cours qui donne une vue globale de l'histoire européenne sur une longue période sont assez rares. L'étude de 1995 mentionne qu'au Luxembourg existe un cours de trois ans débutant avec l'Empire romain et s'achevant sur la crise du socialisme en Europe orientale. Au Portugal aussi, l'accent est européen et mondial, l'histoire nationale étant enseignée après la scolarité obligatoire. En Europe centrale et dans

certaines provinces allemandes, l'histoire nationale est enseignée en un même temps que l'histoire mondiale ou générale, celle-ci étant en fait en grande partie une histoire européenne.

4. Curieusement, ce sont certains des nouveaux programmes élaborés en Europe centrale et orientale qui mettent le plus fortement l'accent sur l'histoire européenne. Le rapport de 1995 cite à titre d'exemple la Slovénie, en faisant observer que les lignes directrices donnent presque autant d'importance aux événements survenus dans les pays d'Europe occidentale qu'à ceux relevant de l'histoire régionale. A un autre séminaire en 1991, ce sont les pays d'Europe centrale qui ont demandé de nouveaux programmes où l'histoire nationale serait toujours enseignée dans un contexte européen.

5. On connaît également des exemples de cours scolaires conçus de manière à lier conceptuellement les perspectives nationale, européenne et mondiale sur l'ensemble du cours. Ce type de cours n'est pas commun, mais les programmes français d'histoire des écoles du premier cycle du secondaire en offrent un exemple:

**Version ABREGEE du programme français d'histoire pour les élèves du 2ème cycle (11 à 13 ans)**

**Ancien Régime**

Notions sur la propriété, l'évolution sociale et démographique et les mouvements de population; l'évolution graduelle de l'Etat, le développement d'une monarchie stable; travail, technologie et société au 18ème siècle.

**La Révolution française et l'Empire**

Les principaux acteurs; les phases chronologiques; documents importants de l'époque; l'impact de la Révolution en dehors de la France; l'impact des idées révolutionnaires et le développement de l'Empire.

**La France, l'Europe et le monde au 19ème siècle**

- a. Economies, sociétés et nations en Europe: croissance du libéralisme, mouvements sociaux, idées religieuses, nationalisme et internationalisme.
- b. La France et les Français: le développement de la démocratie; les idéologies; les transformations sociales; l'évolution politique de la France du 19ème siècle; le mouvement des idées.
- c. L'Europe et le monde: le colonialisme, l'exploitation et la conquête. [N.B. Cette partie du programme devrait comprendre une étude d'une civilisation non-européenne.]

6. Le recours à une perspective comparative qui oblige l'enseignant à comparer et

contraster des éléments de l'histoire nationale avec l'expérience d'autres pays européens est plus commun. Ces approches comparatives comportent des variantes: ainsi, la question au programme peut être articulée autour d'un thème, comme dans la communauté francophone belge où les étudiants étudient le gouvernement absolu et représentatif en France, en Angleterre, dans les Provinces unies, en Russie et en Europe de l'est. L'année suivante, ils étudient les révolutions en France, aux Etats-Unis, en Allemagne et en Italie et passent ensuite au mouvement révolutionnaire en Belgique. Une autre variante consiste en l'étude d'une période de conflits: en Irlande du Nord, les élèves doivent étudier la rivalité économique, politique et religieuse entre l'Angleterre et l'Espagne à la fin du 16ème siècle et en examiner l'impact sur deux autres pays : l'Irlande et les Pays-Bas. Ailleurs, les élèves sont invités à examiner les rivalités et les conflits au sein de l'Europe qui ont mis en cause leur pays et d'autres pays. La question a été posée de savoir si ces approches comparatives n'exigent pas trop d'élèves âgés de 11 à 15 ans environ. Dans la pratique cependant, les élèves ne sont qu'occasionnellement appelés à étudier des événements dans une perspective européenne comparative.

7. Certaines périodes de l'histoire européenne occupent une place plus importante que d'autres:

"En règle générale, la Grèce classique et l'Empire romain sont habituellement abordés... L'étude du Moyen-Age est souvent fragmentaire... La place faite aux événements et mouvements intervenus depuis la fin du Moyen-Age jusqu'au milieu du 18ème siècle est limitée".

8. La durée des périodes étudiées varie sensiblement: quand il s'agit des premières époques de l'histoire, les élèves peuvent être appelés à étudier des événements s'étendant sur plusieurs siècles. Au cours de la période moderne, les questions couvrent rarement plus de 50 ans. Malgré l'utilité d'une vision sur le long terme pour la compréhension de certains événements contemporains, la manière dont l'époque moderne est enseignée ne permet pas de l'acquérir.

9. L'histoire européenne du 20ème siècle est centrée sur la politique des relations internationales et l'émergence d'institutions supranationales, et:

"il y a lieu de noter que des préoccupations sur la valeur éducative limitée de cette approche se sont régulièrement faites jour aux réunions du Conseil de l'Europe depuis le milieu des années 1970".

Fort souvent:

"L'idée européenne et l'édification de l'Europe ne semblent pas recevoir une attention soutenue, sauf dans les classes d'instruction civique".

10. Enfin, l'histoire d'Europe centrale et orientale n'apparaît pratiquement pas dans les programmes de maints pays d'Europe occidentale. Les enseignants de ces pays ont été consternés de découvrir que les Européens de l'Ouest ignorent même les grands traits de l'histoire du reste du continent. Certains éléments permettent de penser que l'actuelle génération d'étudiants occidentaux sont curieux d'en savoir plus sur le reste de l'Europe, grâce en partie à ce qu'ils en apprennent par la télévision. Il n'en reste pas moins qu'un nombre même réduit de références aux histoires de l'autre moitié de l'Europe commence à peine à apparaître dans les manuels des pays occidentaux. Les historiens ont déjà produit nombre d'histoires nouvelles de divers pays d'Europe orientale et centrale à l'intention des adultes intéressés à ces questions. Mais les résultats des recherches historiques nouvelles et les sujets d'actualité ne pénètrent que très lentement dans les manuels scolaires et peu de pays possèdent des dispositifs institutionnels veillant à ce que les ouvrages scolaires reflètent les travaux les plus récents.

### **3. Les vues du Conseil de l'Europe**

Le Conseil de l'Europe a toujours soutenu que l'histoire enseignée à l'école devrait inclure l'histoire européenne et que les grands mouvements, les événements marquants et les personnalités importantes devraient être largement connus. De temps à autre, certains groupes ont plaidé pour l'élaboration d'un "tronc commun" d'histoire européenne et des voix se sont élevées pour demander un manuel commun d'histoire européenne. Cette opinion a toujours été rejetée par le Conseil qui a jugé préférable de reconnaître et d'encourager des approches diverses. De même, il vaudrait mieux avoir toute une gamme de manuels, et mieux encore, si possible, les publier largement plutôt que localement.

A ses premières réunions, le Conseil de l'Europe a souligné qu'il ne s'était jamais prononcé en faveur d'une approche eurocentrique et que:

"il n'était pas favorable à l'utilisation de l'histoire comme outil de propagande pour l'unité européenne et encore moins en faveur de quelque sorte d'"Euro-histoire' standardisée".

Lors de la session tenue à Kristiansand, en Norvège, en 1997, la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation a recommandé ce qui suit:

"Les autorités responsables de l'éducation devraient revoir leur programme afin qu'ils expriment la richesse et la diversité de l'histoire de l'Europe. Le Conseil de l'Europe devrait apporter son soutien à ces efforts en organisant des rencontres entre historiens, concepteurs de programmes, auteurs de livres scolaires et représentants des professeurs d'histoire et des éditeurs afin de préparer les orientations pour la conception de programmes et de livres scolaires ayant une dimension européenne. Par ailleurs, les ministres REJETTENT catégoriquement l'idée d'imposer une version uniformisée ou standardisée de l'histoire de l'Europe dans les écoles des Etats membres".

Le rapport du Symposium de Bruges de 1991 a indiqué que:

"la nécessité de repenser le sens à donner à l'approche de l'Europe et de ses peuples dans l'enseignement de l'histoire devrait aussi partir d'une réalité sociale: la mobilité croissante de la population, en particulier de la jeunesse européenne. Quelques rapports mentionnent cette réalité sociale nouvelle, qui rend plus difficilement justifiable le maintien de frontières plus ou moins rigides dans les programmes d'histoire".

De nombreuses contraintes pèsent sur l'enseignement de l'histoire à l'école: les élèves sont jeunes, les professeurs disposent de peu de temps et les examens et évaluations déterminent de plus en plus le champ des activités. Dans l'ensemble toutefois et en dépit de nombreux changements, le programme d'histoire à l'école est souvent à la fois limité et dépassé pour ce qui touche à la présentation de l'histoire de l'Europe. Un important symposium tenu à Prague en 1995, aboutissement d'un projet de deux ans sur "L'enseignement de l'histoire dans la Nouvelle Europe"<sup>18</sup>, a noté que les approches nouvelles concernant l'histoire et l'idée de l'Europe n'ont pas encore pénétré dans les programmes scolaires ou n'y ont pénétré que très lentement.

"Il nous faut réexaminer la manière dont l'histoire contemporaine est enseignée. Souvent, les vieux programmes passaient sous silence les changements intervenus après 1989; toutefois, la plupart des enseignants d'histoire savent que leurs élèves n'ignorent rien des événements et des changements contemporains. Si les élèves n'en discutent pas avec leurs enseignants, ils dépendront, pour leur information, des médias, notamment de la télévision. Hormis quelques exceptions notables, la

---

<sup>18</sup> *La compréhension mutuelle et l'enseignement de l'histoire européenne: Défis, problèmes et stratégies*, Symposium, Prague, République tchèque, octobre 1995, R. Stradling. Ref: CC-Ed/Hist (95) 16.

perspective que celle-ci tend à présenter n'est pas historique."

Il peut ne pas être nécessaire d'apporter des changements majeurs au programme. Il est besoin, en revanche, d'une perspective nouvelle, une nouvelle manière de penser l'Europe et son histoire dans le cadre des programmes scolaires. Une telle réorientation n'est pas sans avoir de vastes conséquences pour la formation des enseignants. Nombre de réunions et de rapports du Conseil de l'Europe ont formulé des propositions de changement. La modification des programmes se heurte à d'innombrables contraintes et problèmes pratiques mais, dans les années 1990, le Conseil s'est montré sensible à l'opinion de ceux qui jugeaient nécessaire un nouvel effort de réflexion sur les approches adoptées en ce qui concerne l'enseignement de l'Europe. Nombre d'initiatives et de projets nouveaux ont été lancés pour ouvrir des perspectives nouvelles sur l'histoire européenne.

## **Sixième partie : Les perspectives nouvelles sur l'histoire européenne**

Bien que variées, les initiatives récentes en matière d'histoire européenne reposent toutes sur une nouvelle conception de la manière d'introduire cette dimension dans les programmes scolaires. Un des principaux thèmes de maintes réunions du Conseil de l'Europe a été celui des moyens de réaliser un équilibre satisfaisant entre l'histoire locale, nationale, régionale, européenne et mondiale. Il est manifestement impossible de les traiter toutes complètement, et nombre de cours couvrent déjà plus de matériel que de jeunes élèves n'en peuvent assimiler aisément. Le Conseil de l'Europe a de longue date soutenu que l'approche et les perspectives offertes aux élèves importent plus que le détail des connaissances acquises.

Le rapport du symposium de Prague de 1995 dit à ce propos:

"les discussions font parties de l'hypothèse que l'équilibre est essentiellement fonction de la quantité de contenu ou de temps allouée à chaque dimension historique. Il est néanmoins possible de résoudre cette question autrement, par le biais de l'approche pédagogique".

Cela signifie en substance que les enseignants ayant une claire vision de la "Nouvelle Europe", peuvent introduire cette dimension aisément dans les cours centrés sur l'histoire nationale ou locale quand un lien avec une perspective européenne peut présenter un intérêt pour la question à l'étude. La même approche peut être adoptée pour l'établissement de liens avec les problèmes mondiaux. Cette méthode permet de faire entrevoir aux élèves des perspectives autres que nationales et de leur faire découvrir qu'il existe sur la plupart des questions d'histoire des perspectives multiples liées entre elles et non pas étroitement compartimentées.

Des perspectives nouvelles sont ouvertes dans une autre direction grâce au travail culturel accompli par le Conseil de l'Europe, qui jette un pont entre l'histoire enseignée à l'école, les musées et l'art.

Les technologies modernes transforment les relations entre écoles à travers l'Europe et conduisent à des projets communs par-delà les frontières nationales en rendant possibles des communications directes entre élèves des classes d'histoire. Le Conseil de l'Europe a également encouragé des initiatives qui visaient à expressément étudier des questions d'histoire transcendant les frontières nationales.

Toutes ces innovations ne datent pas d'aujourd'hui. Certaines sont le fruit de l'expérience acquise au cours d'une période considérable de temps. Un changement sensible d'échelle

s'est toutefois produit à cet égard au cours des années 1990. Certaines des initiatives décrites ci-après ont été mises au point par d'autres organisations en coopération avec le Conseil de l'Europe. Toutes ont été diffusées plus largement aux séminaires du Conseil.

## **1. L'histoire locale**

L'histoire locale a toujours joui d'une certaine popularité chez les enseignants, mais elle a généralement été considérée comme une adjonction à l'histoire nationale ou européenne. Les réunions et rapports récents donnent à penser qu'il en va différemment désormais. Les questions d'intérêt local conduisent aisément à toute une série de perspectives et fournissent souvent un moyen concret de faire apparaître les liens existant au niveau national, européen et international par l'étude de sujets tels que:

- une famille locale ayant des liens nationaux et internationaux;
- un monument aux morts qui relie la localité considérée à des événements de portée plus vaste, nationaux et internationaux;
- les relations commerciales d'une usine ou d'un port local et leurs liens éventuels avec les changements intervenus dans la vie nationale, régionale et internationale.

## **2. Les thèmes transnationaux**

Le Conseil de l'Europe a lancé des séminaires sur des questions d'histoire de caractère à la fois transnational et européen, où des historiens, des éducateurs attachés à des musées, des archéologues et autres spécialistes ont été invités à faire le point des travaux récents sur la question à l'étude. Leurs communications ont en général été suivies d'une discussion entre enseignants et autres personnes intéressées sur la manière de présenter ce thème en classe. Les rapports de ces sessions portent sur des questions telles que:

- L'ère des Vikings en Europe (1983);
- La Révolution française et ses conséquences en Europe (1988);
- Les symboles de la liberté - la Suisse aux 13ème et 14ème siècles (1991);
- La Ligue hanséatique en Norvège et en Europe (1992);
- L'histoire de la mer Baltique (1993);
- La marche vers l'Est des Vikings - les explorateurs des routes fluviales de la Baltique à la mer Caspienne (1994);
- Le Danube - voie de communication de la culture européenne (1994);

- Les moments cruciaux de l'histoire de la Hongrie dans une perspective européenne (1994);
- Les Balkans, carrefours multi-ethniques et multi-culturels (1995).

Une exposition d'art intitulée "Des Vikings aux Croisés, les Scandinaves et l'Europe 800-1200" s'est tenue à Paris, Berlin et Copenhague en 1992-93 en relation avec les séminaires sur les Vikings et la mer Baltique, sous les auspices du Conseil nordique des ministres et du Conseil de l'Europe. La région baltique a des liens internationaux extrêmement développés, dont le réseau intitulé The School Viking Network. Les élèves cherchent des renseignements sur les Vikings dans leur région et échangent les informations qu'ils ont ainsi trouvées par courrier électronique avec d'autres écoles appartenant au réseau, se reliant ainsi à leurs voisins européens.

### **3. Les monographies sur l'influence mutuelle et l'interaction**

Un certain nombre de points d'influence mutuelle et d'interaction dans l'histoire européenne ont fait l'objet de monographies. Les rapports sont généralement établis par des spécialistes qui ont également réfléchi à la manière d'exposer la question considérée en classe. Certaines de ces questions ont été présentées à des symposiums et à de grandes réunions du Conseil de l'Europe, dans le but principalement de les étudier sous différents angles de manière à "encourager les étudiants à considérer les événements et les transformations à l'étude dans une optique plus européenne" et à dégager les points de contact et d'influence.

Parmi les monographies sur les influences mutuelles positives figurent:

- La Révolution française;
- La Ligue hanséatique;
- Les Juifs à Prague;
- El Andalous;
- Venise et la Méditerranée;
- Le Danube.

### **4. Connexions et interconnexions culturelles**

L'un des buts du Conseil de l'Europe est de "favoriser une prise de conscience de l'identité culturelle européenne et d'en encourager le développement". Le programme des Itinéraires culturelles du Conseil de l'Europe, qui a débuté en 1987 et avait à l'origine été conçu pour les adultes, visait à enrichir le tourisme d'une dimension nouvelle en coordonnant les manifestations culturelles et l'activité des musées autour d'un même thème: celui des

itinéraires "le long desquelles l'identité européenne s'est formée". Des brochures et un bulletin font connaître cette série d'itinéraires, qui sont habituellement choisis en raison de leur intérêt historique et du fait qu'ils traversent plus d'une nation. Il a ainsi été créé des itinéraires culturels sur les Celtes et les Vikings, les routes de pèlerinage à Saint-Jacques-de-Compostelle, la Ligue hanséatique et le Monasticisme. Il existe également une Route de la soie et une Route baroque.

Si l'on disposait de matériaux appropriés, ces routes pourraient présenter une réelle valeur éducative. Un projet basé sur un jeu de rôles auquel participent quatre écoles de différents pays a été mis au point autour de la Route des pèlerins de Saint-Jacques-de-Compostelle. Le musée historique de Gotland à Visby, en Suède, a mis au point le type de documentation et de guide sur les sites qui permettra aux enseignants d'utiliser la Route hanséatique. Lors de séminaires portant sur l'utilisation à l'école du thème des Routes culturelles, il a été proposé de créer des vidéos à l'intention des écoles qui ne pourraient organiser de visites sur les sites.

La question de l'utilisation des musées à des fins éducatives a également été étudiée dans les séminaires et rapports du Conseil de l'Europe. Un symposium tenu à Salzbourg en 1990 s'est penché sur les stratégies propres à encourager une coopération entre musées et les amener "à jouer le rôle qui leur revient dans la transmission du patrimoine européen aux jeunes". Il existe déjà quelques réseaux assurant une liaison dont l'activité fait en partie double emploi avec le programme des Itinéraires culturels. La technologie moderne peut renforcer et accroître les liens entre musées, voire entre musées et écoles. La période actuelle est, par ailleurs, une période de changement rapide pour nombre de musées, du fait de leur multiplication, de la diversification des modes de financement et de la variété des types de musée et des services offerts. Certains pays ont une tradition de petits musées locaux et ont de longue date noué des liens avec des écoles locales. Tous les musées souhaitent vivement attirer les jeunes, d'où la création dans nombre d'entre eux de départements d'éducation, qui prennent graduellement davantage conscience de la dimension européenne. Les musées, comme l'histoire scolaire, peuvent faire œuvre de réinterprétation en dégagant des perspectives différentes, et faire apparaître ainsi les liens d'objets locaux avec l'histoire nationale, européenne et internationale.

Depuis de longues années, le Conseil de l'Europe a parrainé des expositions d'art qui, de plus en plus, portent sur les mouvements de population et les idées au cœur du développement de la société européenne, associant un puissant contexte historique aux matériaux visuels. Une exposition récente, intitulée Art et pouvoir: l'Europe sous les dictateurs, 1930-1945, a présenté l'art et l'architecture des régimes totalitaires qui croyaient en la communication visuelle de leurs idéaux. Diffusés en coopération avec d'autres organisations, les matériaux visuels des expositions sont rendus plus accessibles grâce à des supports modernes tels que les CD-Roms et les cassettes vidéo, sans parler de leur présentation à la télévision et dans le cadre d'expositions itinérantes dans nombre de villes.

Les classes européennes du patrimoine, qui avaient débuté en France en 1982, ont été lancées au plan international en 1989 pour marquer le 40ème anniversaire du Conseil de l'Europe.<sup>19</sup> Elles réunissent des élèves venant de différents pays sur un site d'intérêt historique pour une étude en profondeur par le biais de l'archéologie, de l'histoire, de la langue, de l'art, de la musique et du théâtre. Il s'agit là d'un projet solidement établi qui a donné lieu à la publication par le Conseil de l'Europe d'un utile ouvrage contenant les rapports des organisateurs sur leur expérience de projets déterminés. Ces projets reposent, dans nombre de cas, sur la participation des élèves à des fouilles archéologiques ou à des travaux de restauration. Un de leurs principes fondamentaux est de transporter les élèves dans un nouvel environnement où ils doivent apprendre à vivre, à travailler et à communiquer avec d'autres élèves venant de milieux différents, dans le but en partie de dispenser une éducation interculturelle, en faisant vivre aux élèves une situation multiculturelle. Deux ou trois classes de pays différents travaillent généralement ensemble, préparant et échangeant des matériaux et peuvent passer jusqu'à une semaine ensemble, ce séjour étant complété par une visite d'échange un peu plus tard dans l'année.

## **5. L'histoire par delà les frontières**

Un des principaux buts de maints projets est de trouver un moyen d'amener les élèves de différentes régions à travailler en commun. Les techniques d'information sont de plus en plus utilisées pour mettre les élèves directement en contact. Les programmes qui donnent le plus de résultats sont ceux où les élèves peuvent se rencontrer et passer un certain temps à travailler et à vivre ensemble. Un certain nombre de projets sont centrés sur des sujets historiques et le Conseil de l'Europe a dernièrement produit un rapport, intitulé Histoire sans frontières qui a trait à 19 projets de ce type<sup>20</sup> et où l'on trouve d'utiles conseils pratiques à

---

<sup>19</sup> *Mémento sur les classes européennes du patrimoine*. Ref: ISBN 92 871 2227 X.

<sup>20</sup> *Histoire sans frontières: guide pratique pour les projets-pilotes internationaux sur l'histoire dans les écoles européennes*, Guide et rapport de la réunion, Strasbourg, France, juillet 1995, S. Lang. Ref: CC-ED/Hist (96)2.

l'usage des enseignants qui souhaitent établir des liens avec des écoles d'autres pays. Un nombre croissant d'écoles ont pu nouer de tels liens grâce à la technologie moderne.

Histoire et identité est un projet du Conseil de l'Europe mis au point dans le cadre de l'initiative sur La démocratie, les droits de l'homme et les minorités, qui a lancé en 1995 des projets-pilotes s'étendant sur 18 mois. Le projet a été réalisé avec la participation d'enseignants de cinq pays voisins ayant de solides liens historiques: l'Autriche, la République tchèque, la Hongrie, la Slovaquie et la Slovénie. Il a débuté par un séminaire sur Histoire et identité, au cours duquel les participants ont examiné les concepts cardinaux d'identité nationale, d'identités personnelles multiples, de stéréotypes nationaux et étudié des exemples de formation d'identité nationale. La partie pratique du projet consistait à établir des liens entre enseignants et élèves de classes parallèles par delà les frontières nationales pour l'étude d'un sujet convenu d'un commun accord, en utilisant des approches non traditionnelles. Les projets portaient sur toute une gamme de sujets allant de l'étude d'une famille aristocratique possédant des terres dans trois pays à la vie quotidienne dans deux pays limitrophes. Deux projets étaient centrés sur l'histoire de groupes minoritaires dans une région donnée, chacune des écoles effectuant des enquêtes et échangeant des renseignements. Certains de ces projets s'attaquent directement à l'évolution et à la transformation des symboles nationaux et à leurs causes.

Lors de la préparation des projets, il avait entre autres été prévu que les élèves feraient des enquêtes sur le sujet choisi, échangeraient des renseignements et se rencontreraient ensuite pour discuter de leur travail commun et en tirer des conclusions définitives. Les problèmes de financement font que ces rencontres ne sont pas toujours possibles, bien que tous les enseignants s'accordent à penser que ce type de contacts directs motive les élèves. L'autre difficulté majeure s'est révélée être qu'il est pratiquement impossible d'aménager le programme d'une classe pour y faire place à un travail de recherche thématique, sauf à le faire à titre d'activité complémentaire sous la direction d'un professeur particulièrement intéressé. Or, dans aucun des cinq pays en cause, le programme ordinaire ne comporte suffisamment d'options ou de souplesse pour qu'on puisse y introduire un projet spécial de cette nature.

Le projet d'études européennes a débuté en 1986 grâce à un financement de ministères de l'éducation, soit en l'occurrence ceux de la République d'Irlande et d'Irlande du Nord, et d'autorités nationales et régionales de plusieurs autres pays. Il a été présenté à plusieurs réunions du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un vaste projet qui a désormais été étendu à 300 écoles en Europe et qui comporte deux versions, pour les petites et les grandes classes. Son intérêt tient sans doute à ce qu'il a été conçu pour s'insérer dans le cours ordinaire du programme. Comme dans le cas de certains autres projets, des écoles sont mises en contact par groupe de trois: à savoir une école d'Irlande du Nord, une de République d'Irlande et une d'un autre pays. Des liens solides ont, à l'origine, été noués avec la Belgique et la France,

mais des liaisons ont depuis été établies avec des écoles dans un certain nombre de pays. Les élèves des classes terminales se réunissent à l'occasion d'un séjour d'étude d'une semaine. Les sujets dont il a été convenu sont étudiés de temps à autre dans le cadre du cours durant l'année et les classes échangent des informations avec les classes auxquelles elles sont jumelées par courrier électronique. Parmi les sujets étudiés, selon la perspective propre à chaque classe, figurent les Normands, le 17<sup>ème</sup> siècle et le conflit 1914-21. L'échange d'informations sur le travail fait par chacune introduit une dimension comparative européenne sur chaque question. Ceci sans compter que les élèves apprennent beaucoup les uns des autres. Au début du projet, ils tendent à échanger des renseignements d'ordre personnel puis, de temps à autre, des opinions sur les événements politiques, les matches de football ou leur musique préférée. Les étudiants qui participent à ces expériences sont encouragés à améliorer leur connaissance des langues étrangères et leur aptitude à utiliser efficacement la technologie pour communiquer.

## **6. Une perspective plurielle**

L'étude de l'histoire depuis des perspectives multiples a de plus en plus été prônée au cours des conférences du Conseil de l'Europe pour qui elle constitue un mode utile d'apprentissage de la matière et une des formes d'approche au contenu du programme. Méthode indispensable à l'histoire en tant que discipline, elle découle de la nécessité d'évaluer les événements historiques sous plus d'un angle, et tous les historiens la pratiquent. Dès un très jeune âge, les enfants comprennent sans difficulté que dans le cas d'une bataille, ou de l'invasion d'un pays, il existe au moins deux visions des événements - l'optique du vainqueur et celle du vaincu, de l'envahisseur et de l'envahi. Il n'est pas difficile de présenter une vision simple et polarisée. A partir de là cependant, les élèves peuvent être amenés à comprendre qu'il existe toute une gamme de points de vues sur les principaux événements historiques, qu'il s'agisse par exemple de la Réforme ou des changements consécutifs à l'industrialisation. En histoire, le recours à des perspectives multiples qui doivent être confrontées aux données d'information et dont il doit être tenu compte dans les jugements et conclusions est chose courante.

Le récent document du Conseil de l'Europe sur L'histoire sans frontières met en lumière le fait que nombre d'événements historiques ne peuvent être aisément enfermés dans les confins des frontières nationales contemporaines. Pour comprendre la plupart des périodes historiques, il faut éliminer les frontières mentales et imaginer le monde tel qu'il existait avant la formation des nations actuelles. Les histoires européennes et nationales se recoupent et s'interpénètrent lorsque enseignants et auteurs de manuels font, en réfléchissant, éclater les frontières mentales traditionnelles, enrichissant leur travail d'une perspective mondiale.

Entre-temps, la technologie moderne permet déjà aux élèves d'échanger leurs perceptions locales des grands mouvements et bouleversements historiques. Ces échanges leur donnent un nouveau regard sur les événements, en entendant par là non seulement un autre point de vue, mais une seconde vue susceptible d'aiguiser et de clarifier leur propre perspective. Il y a interaction entre les différentes perspectives: les élèves découvrent que l'industrialisation s'est produite selon des processus différents, ou que l'expérience de la deuxième guerre mondiale a été vécue de façon diverse dans d'autres régions d'Europe. La télévision fait tous les jours entrevoir aux jeunes une multitude de mondes fort éloignés du leur.

L'enseignant a conscience que la multitude des perspectives possibles peut servir à résoudre les dilemmes que pose la réalisation d'un équilibre entre les perspectives locale, nationale, régionale, européenne et mondiale de l'histoire scolaire. On ne sait pas encore clairement dans quelle mesure cette notion peut être inculquée à de jeunes élèves. Les enseignants trouvent utile de pouvoir comparer leurs pratiques à des séminaires internationaux. Les participants des pays hôtes notent que : "Nous avons pu emprunter les yeux de nos visiteurs pour nous voir comme d'autres nous voient - ce qui est une démarche saine et salutaire". Les décideurs et les spécialistes en programmes scolaires font observer qu'ils ont beaucoup appris en regardant leurs pratiques nationales avec des "yeux européens" lors de réunions du Conseil de l'Europe. Il apparaît en outre de plus en plus urgent d'avoir ainsi du monde des perspectives différentes dans les démocraties multiculturelles.

## **Septième partie: l'histoire dans l'éducation sociale et civique**

Quel est le but de l'enseignement de l'histoire à l'école? La plupart des introductions aux programmes d'histoire commencent par une définition des buts et des objectifs. Il en est généralement plusieurs, énoncés différemment selon les pays, parmi lesquels figure, dans nombre de cas, la contribution de l'histoire aux objectifs sociaux et civiques généraux de l'éducation. Le travail de recherche cité plus haut<sup>21</sup> dresse une liste d'une douzaine de buts en indiquant qu'ils peuvent être ramenés à trois grandes catégories:

- la nécessité de connaître et de comprendre le passé pour devenir une personne cultivée, ce qui est une démarche humaniste affirmant la contribution de l'histoire à l'éducation générale;
- l'intérêt qu'il y a à développer une perspective historique et une compréhension de l'histoire, l'histoire étant une discipline universitaire qui a pour vocation d'impartir des connaissances et des compétences valables en elles-mêmes;
- l'acquisition de connaissances en histoire, l'apprentissage de techniques historiques et une compréhension de l'histoire peuvent servir à d'autres fins: initiation à la vie sociale, préparation à la citoyenneté, meilleure compréhension du monde - ce qui est une vision instrumentaliste de l'histoire considérée comme un outil et un élément essentiel à la poursuite d'autres buts également importants de l'éducation.

La validité de ces trois buts généraux fait depuis longtemps l'objet de débats et certains enseignants prennent position, considérant l'un de ces buts comme primordial. Dans le cas des jeunes élèves des premières classes, nombre d'enseignants tendent à privilégier les aspects éducatifs et sociaux de l'apprentissage de l'histoire, estimant que les objectifs universitaires importent plus dans le cas des élèves plus âgés. Le rapport cité conclut que:

"il est évident que les programmes d'histoire adoptés dans la plupart des systèmes éducatifs d'Europe occidentale ne se contentent pas de tenir compte de ces différents points de vues mais cherchent à atteindre ces trois objectifs dans le cadre d'un seul et même programme d'étude".

---

<sup>21</sup> *Le contenu européen du programme d'histoire à l'école*. R. Stradling 1995. Ref. CC-ED/Hist (95) 1.

Au cours des réunions du Conseil de l'Europe, la contribution de l'histoire à l'éducation sociale et civique a été examinée sous divers angles. Les initiatives prises en matière d'éducation sociale et civique, qui tendent à se chevaucher, ont des points communs. Elles comprennent un travail hors-programme, fréquemment interdisciplinaire, qui met l'accent sur la participation des élèves et l'apprentissage de la vie au moyen d'expériences qui vont au-delà des formes traditionnelles d'acquisition des connaissances propres au travail scolaire.

### **1. Développer une dimension européenne dans les écoles**

L'idée n'est pas nouvelle et nombre d'organisations et d'écoles secondaires l'ont déjà mise en pratique depuis un certain temps. Il n'en reste pas moins que, depuis la fin de la division de l'Europe et le développement des liens économiques, sociaux et politiques à travers le continent, l'idée d'inclure une dimension européenne dans l'éducation de tous les enfants a gagné du terrain. Le Conseil de l'Europe l'a encouragée, essentiellement pour répondre aux nombreuses demandes de conseil sur la manière de procéder dont il a été saisi. Il a souvent coopéré avec les autres institutions européennes, avec les pouvoirs publics aux niveaux national et local, et avec des organisations non gouvernementales intéressées aux mêmes questions. Il a produit d'utiles publications et diffusé de nouvelles initiatives.

En 1989, le Comité des Ministres a adopté une résolution sur l'importance de l'introduction progressive d'une dimension européenne dans l'éducation à la suite de laquelle son Conseil de Coopération Culturelle a lancé un projet intitulé "Une éducation secondaire pour l'Europe", qui devait être réalisé de 1991 à 1996. Ce projet avait pour but:

- d'impartir aux jeunes les connaissances, les compétences et les attitudes qui leur permettraient de répondre aux grands défis de la société européenne;
- de préparer les jeunes à une éducation supérieure, à la mobilité, au travail et à la vie quotidienne dans une Europe démocratique, multilingue et multiculturelle;
- de faire prendre conscience aux jeunes de leur patrimoine culturel commun et de leurs responsabilités communes en tant qu'Européens.

Il y a lieu ici de définir ce qu'on entend par dimension européenne dans l'éducation. Le sens de l'expression a évolué rapidement au cours des dernières années. Elle signifie de plus en plus aider les élèves à acquérir une vue d'ensemble de l'Europe par le biais des activités particulières auxquelles ils peuvent se livrer à cette fin. Elle signifie reconnaître la diversité existant au sein de l'Europe, mais aussi les aspects d'un patrimoine culturel commun, en même temps que les valeurs civiques ancrées dans les idéaux des démocraties pluralistes:

"L'expression 'dimension européenne' suppose une connaissance des coutumes, de la culture, de la langue et de la situation économique d'autres pays européens - mais - l'aspect crucial est la compréhension de la manière dont tous ces éléments engendrent des perspectives différentes de notre compréhension d'autres Européens et de nous-mêmes<sup>22</sup>".

S'agissant du programme, il ne s'agit pas tant de mettre au point de nouveaux cours d'histoire ou de toute autre matière que, plus souvent, d'examiner les programmes existants pour y trouver des sujets qui se prêtent à l'introduction d'une perspective européenne. Cela suppose de plus en plus que les élèves de différentes régions d'Europe communiquent par voie électronique et parfois se rencontrent et travaillent ensemble à l'occasion d'échanges scolaires. Les projets interdisciplinaires peuvent comporter un élément historique.

Communiquer par delà les différences de langues reste une part fondamentale de la dimension européenne. Les contacts encouragent les élèves à apprendre une autre langue et les professeurs de langues des écoles secondaires jouent un rôle important dans tous ces échanges. Ceux qui s'occupent de relier les écoles par des moyens de communication moderne ne considèrent pas que trouver une langue de communication soit un problème majeur. Il a été créé plusieurs sortes de liens, comportant des échanges de travaux, entre des classes primaires ou entre élèves trop jeunes pour suffisamment manier une langue étrangère. On a parfois trouvé des traducteurs parmi les parents ou autres personnes associées à l'école. Mais les échanges de travaux scolaires ont été faits sans langue commune pratiquement, "en constituant des dossiers personnels, en faisant des dessins, des modèles, des cassettes vidéo et autres cassettes, les élèves ont pu trouver, dans une langue différente, des moyens nouveaux de communication".

Un certain nombre de nouveaux programmes, que l'on peut considérer comme une réussite, ne rentrent pas dans le cadre des programmes scolaires et sont dans une large mesure réalisés par les élèves eux-mêmes à l'intérieur d'une structure générale. On en citera pour exemple le Programme Fax!<sup>23</sup>. Il consiste essentiellement en un journal produit par des élèves et des

---

<sup>22</sup> *The European Dimension in Regional Exchanges*, J. Ritchie and F.J. Sanz. Pub: Council of Europe Publishing. Ref. ISBN 92 871 2847 2.

<sup>23</sup> *Le Programme Fax !*, J. Agnes. Les éditions du Conseil de l'Europe 1994. Ref. ISBN 92 871 2412 4.

groupes de coordination dans nombre de pays. Il a été lancé en 1989, s'étend maintenant au-delà de l'Europe et a même établi des liens en Asie. De temps à autre apparaissent des articles sur des questions culturelles et d'histoire locale. L'essentiel, pour nombre de programmes, est de trouver une activité qui constitue un accès à l'Europe.

Au cours des dernières années, on a enregistré une augmentation spectaculaire des activités européennes dans les écoles et du nombre des échanges scolaires. Il y a eu de nombreux festivals et manifestations locales liés à des jumelages de villes ou de régions et mettant parfois en jeu des entreprises locales. Les élèves prennent part à des manifestations sportives ou musicales européennes, à des activités de danse et de théâtre, se rendent dans d'autres pays à l'occasion de cours de langue, d'études sur le terrain ou de séjours de ski. Certaines de ces activités peuvent mener à des travaux sur l'histoire d'un pays déterminé, ou sur l'arrière-plan historique d'événements européens contemporains. Ces travaux peuvent être très brefs et hors-programme, mais l'expérience qu'en tirent les élèves est généralement positive et importante. Des idées telles que la célébration d'une Journée spéciale de l'Europe à l'école, ou la formation d'un club européen, tendent également à se propager. Les Clubs européens<sup>24</sup>, qui ont débuté au Portugal, relient les écoles au moyen de vastes réseaux électroniques. De nouveaux clubs font parfois des recherches et décrivent par écrit l'histoire de leur localité à l'intention d'autres clubs. Toutes ces activités au niveau local, régional et gouvernemental bénéficient d'un considérable soutien et les écoles primaires sont aussi actives dans ce domaine que les écoles secondaires.

## **2. Les liens et échanges scolaires**

Les liens et échanges scolaires sont depuis longtemps un moyen éprouvé d'enseigner les langues. L'idée que ce type de contacts peut présenter un intérêt pour d'autres matières, et notamment pour l'histoire, est plus récente. En fait, les liens et échanges sont de plus en plus considérés comme des échanges culturels de portée générale, où l'apprentissage de l'histoire, de la culture, de la géographie et de l'écologie des écoles liées entre elles présente une égale importance. La tendance récente est d'encourager des liens multiples entre plusieurs écoles. Ce type de lien facilite le travail sur l'ensemble du programme en amenant une dimension européenne dans toutes les matières. Certaines écoles et pays participent nettement plus que d'autres à ce type d'expérience. On est cependant fondé à penser qu'un nombre sensiblement plus grand d'écoles et d'enseignants aimeraient participer à quelque projet transnational.

---

<sup>24</sup> *Clubs européens*, M. Belard. Pub: Council of Europe Press 1993. Ref. ISBN 92 871 2125 7.

Le Conseil de l'Europe a beaucoup contribué à faciliter ces échanges et, en 1991, il a créé un Réseau des liens et échanges scolaires (a Network on School Links and Exchanges) qui se réunit régulièrement et établit des rapports annuels sur les séminaires. Le Conseil a produit sur l'organisation des liens et échanges<sup>25</sup> un guide des plus utiles qui comporte d'excellents conseils pratiques et des adresses. Au cours des années 1980 déjà, le Conseil avait constaté des changements majeurs dans la nature des liens scolaires et organisé des réunions pour en examiner les implications:

"Du fait de l'intérêt croissant que manifestent des écoles pour l'établissement de contacts avec un certain nombre de cultures différentes et la mise au point de projets qui n'ont pas simplement pour but de faciliter l'acquisition d'une autre langue, on voit désormais un nombre croissant d'écoles créer des réseaux qui, dans certains cas, s'étendent à toute la planète. C'est l'avènement des technologies nouvelles qui a rendu possible l'établissement de ces réseaux mondiaux".

Lors des premières réunions, il avait également été noté que:

"Dans la plupart des Etats membres, le développement des technologies nouvelles à des fins éducatives se poursuit à un rythme accru au niveau de la base. Les ministères nationaux de l'éducation n'ont pas toujours été en mesure de suivre le rythme des écoles".

Les technologies de l'information ont transformé la capacité des écoles à se relier à des écoles d'autres pays à toutes sortes de fins.

Le *School Links Network* (Réseau des liens scolaires) encourage la création de réseaux multiples entre plusieurs pays, ce qui facilite l'inclusion de pays où sont parlées des langues minoritaires et des nouveaux Etats membres désireux de participer à ces initiatives. Le Conseil de l'Europe a encouragé cette participation qu'il considère comme un moyen pratique de communiquer une vision pan-européenne. Les liens établis par l'intermédiaire du réseau ne répondent pas nécessairement aux mêmes buts pour tous les partenaires. Un réseau multiple de cette nature permet d'aborder aisément divers aspects du programme, comme dans le cas suivant:

---

<sup>25</sup> *School Links and Exchanges in Europe: A Practical Guide*, R. Savage. Pub: Council of Europe Press 1993  
Ref.ISBN 92 871 2270 9.

Une école en France est reliée à des écoles au Royaume-Uni, en Allemagne, au Portugal et au Danemark. Toutes les écoles enseignent l'anglais et, en deuxième et troisième langues, le français et l'allemand. L'école française compte un certain nombre d'enfants d'origine portugaise. Les directeurs et directrices de ces établissements s'entendent sur un programme d'étude commun étalé sur trois ans et comprenant:

- a. l'étude des effets de la pollution sur l'environnement local;
- b. l'étude des voyages de découvertes aux 15<sup>ème</sup> et 16<sup>ème</sup> siècles;
- c. la production en commun d'un journal trimestriel à l'aide du courrier électronique;
- d. l'étude des schémas de migration.

Les professeurs d'histoire, de géographie et d'initiation à l'informatique effectuent de courtes visites dans d'autres écoles du réseau et il est procédé à des échanges de professeurs de langues. Des échanges d'élèves sont organisés dans le cadre des projets d'étude communs.

La mise au point des aspects éducatifs de ces projets est une tâche ardue, ce qui comporte des conséquences non négligeables pour la formation des enseignants et des directeurs d'établissement. La technologie et l'enthousiasme ne suffisent pas pour lancer et maintenir des projets valables. Les enseignants doivent recevoir une formation expresse à la gestion de ce type de projets, se familiariser avec la technologie et en venir à comprendre et à apprécier ce qu'on entend par dimension européenne. La combinaison d'initiative et d'esprit d'équipe requise et la capacité d'organiser des travaux d'histoire dans le cadre d'un projet utilisant la technologie de l'information n'ont jusqu'ici habituellement pas fait partie des qualifications exigées de la plupart des enseignants.

Bien qu'ils se soient développés rapidement au cours des années 1990, les liens scolaires sont jusqu'à ce jour souvent considérés comme des initiatives assez exceptionnelles. Le Conseil de l'Europe pense que, par l'intermédiaire de son *Network on School Links and Exchanges* (Réseau des liens et échanges scolaires), les progrès des technologies de l'information, sous leurs multiples formes, feront des liens et échanges une partie normale du travail scolaire. Les projets réalisés en liaison avec d'autres écoles devraient être reconnus comme faisant partie du programme ordinaire et pris en compte pour les évaluations et notations. La Conférence permanente des ministres européens de l'éducation a recommandé à tous les Etats membres de:

"reconnaître que les liens et échanges scolaires font partie intégrante de l'éducation à tous les niveaux de la scolarité et de les soutenir par tous les moyens appropriés - politique, juridique, administratif et financier".

### 3. L'éducation interculturelle

L'enseignement de la dimension européenne en est venu à acquérir une signification qui dépasse de loin les notions traditionnelles d'échanges et de partenariats entre écoles. Dans certains pays, le type d'éducation ainsi dispensée est dénommé éducation interculturelle. L'idée n'est pas neuve: *la Fédération européenne pour l'enseignement interculturel (EFIL)* a été créée en Belgique en 1971, et un certain nombre d'autres grandes organisations participent activement à son effort. Des débats sur l'éducation interculturelle ont eu lieu au Conseil de l'Europe dans les années 1970 et 1980, comme suite au travail fait avec les communautés migrantes. Ils ont conduit à un atelier sur la formation des enseignants à cette approche et à la production en 1985 d'un utile manuel<sup>26</sup>, expliquant la valeur en général de l'idée. La manière dont l'expression est comprise et la part normalement faite à l'éducation interculturelle dans l'enseignement scolaire varient d'un pays à l'autre du continent. Un séminaire tenu en 1992 a conclu que:

"L'éducation interculturelle est dans certains pays un élément obligatoire solidement ancré dans le programme et accompagné de directives explicites sur les modalités de sa mise en œuvre. Dans d'autres - représentant la moitié environ - elle reste une notion assez vague dépendant pour beaucoup des intérêts, des compétences et des attitudes des enseignants".

Préparer les élèves à l'expérience de contacts avec des élèves du même âge d'un milieu culturel différent est une forme d'apprentissage social. Ces contacts peuvent être négatifs. Sur le plan éducatif, l'intervention directe consiste à encourager des réactions plus positives aux différences culturelles, et notamment une prise de conscience plus claire du milieu culturel auquel on appartient et l'aptitude à établir un rapport, sans égard aux différences constatées. Cela suppose que l'on aide les élèves à comprendre en général la diversité, qui est un aspect fondamental de l'Europe, par le biais de leurs expériences particulières. Ils noteront les différences, mais découvriront aussi ce qu'ils ont en commun avec d'autres européens. Ils deviendront plus conscients de leur propre sens d'identité et des aspects bizarres de leur culture nationale par leurs rencontres avec d'autres. Ils ont besoin d'être aidés à acquérir la capacité de négocier et de communiquer dans des situations

---

<sup>26</sup> *Training Teachers in Intercultural Education? The Work of the Council for Cultural Cooperation: 1977-83*, M. Rey: Pub. Council of Europe, 1986.

interculturelles, et d'examiner et de clarifier leurs propres vues et attitudes à l'égard de l'Europe. Dans une telle rencontre, les jeunes peuvent apprendre que se familiariser avec l'Europe signifie toujours être confronté à la diversité et à une communication interculturelle.

Le Conseil de l'Europe a publié une série de rapports vivants et extrêmement humains, tous fondés sur les expériences concrètes d'ateliers interculturels,<sup>27</sup> et les méthodes pratiques dûment structurées, sur lesquelles reposent ces ateliers. Une brève description ne saurait en rendre l'atmosphère; il suffira toutefois de citer, à titre d'exemple, une série d'activités destinées à montrer aux participants la nature de la diversité culturelle et historique. Tous les Européens abordent l'Europe à partir de leur propre culture, celle-ci étant parfois le produit de l'histoire nationale apprise à l'école. Les élèves doivent être amenés à prendre conscience de ce problème:

"Une manière d'aider les jeunes à réaliser qu'il en est ainsi est... de les inviter à décrire la manière dont un événement historique est traité dans leur pays. Chaque pays a une perception différente de l'Europe, de son histoire, de ses frontières et de ses personnalités illustres. Que l'on songe à Napoléon, par exemple. Dans le système scolaire français, Napoléon est présenté comme un 'grand homme', ce qui n'est nullement le cas pour un Russe ou un Espagnol".

Les jeunes ont déjà de l'Europe et d'autres pays certaines images, qui souvent ne sont guère plus que les stéréotypes usuels. Aussi:

"Un aspect crucial de la dimension européenne consiste à examiner ces stéréotypes, à voir comment ils ont pris corps et à trouver des moyens d'encourager les jeunes à les remettre en cause en leur offrant d'autres cadres de référence".

Les images de l'Europe prise comme un tout varient elles aussi et sont souvent fondées sur des stéréotypes étroits. Pour nombre d'Occidentaux, l'Europe se limite à l'Union européenne. Pour d'autres, la ligne tracée par le rideau de fer reste une ligne mentale: "les Français nous disent que les cartes scolaires de l'Europe s'arrêtaient à l'Autriche, le reste de l'Europe étant monochrome et habituellement teinté en gris". Les habitants des pays situés de l'autre côté de cette ligne se faisaient eux aussi une certaine image de l'Europe: "pour toute une génération de Tchèques, l'image dominante de l'Europe était celle de liberté, une image qu'ils ont dû réviser, souvent non sans déchirement". Savoir reconnaître les stéréotypes et réviser ses opinions est un des aspects fondamentaux de tout contact avec l'Europe.

---

<sup>27</sup> *Parler de l'Europe aux jeunes*, I. Mohedano-Sohm. Pub: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1995. Ref: ISBN 92 871 2681 X.

L'éducation interculturelle est fondée sur des expériences plutôt que sur un travail scolaire de type traditionnel. Elle est, à certains égards, la contrepartie du type de perspective intellectuelle multiple recommandé pour l'étude de l'histoire.

#### **4. L'éducation à la citoyenneté**

Il existe de longue date un lien entre histoire et éducation politique. Au cours des dernières décennies, l'éducation des citoyens futurs est devenue un sujet croissant de préoccupation dans toute l'Europe. Dernièrement, de nouveaux Etats membres ont demandé au Conseil de l'Europe de les aider à élaborer des programmes éducatifs destinés à enseigner aux élèves la signification de la démocratie, les droits et devoirs des citoyens dans les sociétés pluralistes, la gestion des conflits et la tolérance. Dans nombre de pays, ce sont les professeurs d'histoire qui sont chargés de dispenser l'instruction civique. Le Conseil de l'Europe est à l'origine de plusieurs conférences, séminaires d'enseignants et publications consacrés à ces sujets. En 1992, s'est tenue sur ce sujet, sous l'égide de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe, une conférence des Directeurs des établissements éducatifs de recherche, dont les actes ont été publiés.<sup>28</sup> Un effort spécial a été fait pour répondre aux demandes des nouveaux Etats membres.

Le lien entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation politique ne laisse pas d'avoir un côté sombre, notamment dans les pays où l'histoire a été utilisée délibérément comme instrument d'endoctrinement idéologique. Un séminaire tenu à Moscou en 1994 a noté que:

"La récente utilisation abusive de l'histoire à des fins politiques fait qu'il est important mais difficile de considérer l'enseignement de l'histoire comme un outil de formation à une citoyenneté démocratique".

Un des premiers séminaires tenu avec la participation de représentants d'Europe centrale, en 1991, avait eu sur ce sujet une vue plus longue:

"Depuis le 19ème siècle... chaque pays d'Europe a fait sa propre expérience d'un enseignement de l'histoire qui n'avait pas été essentiellement conçu pour répondre à des objectifs éducatifs... mais qui avait été mis au service de ce que l'on prétendait être les intérêts légitimes du système politique dominant de l'époque".

---

<sup>28</sup> *Education for Democratic Citizenship in Europe*, eds.: L. Edwards, P. Munn, K. Fogelman. Pub: Swets & Zeitlinger 1994. Ref: ISBN 90 265 1383 6.

L'éducation aux droits de l'homme est un élément fondamental du travail du Conseil de l'Europe. Les conceptions modernes de l'histoire, qui remontent à la fin du 18ème siècle en France et en Amérique, ont une valeur à la fois universelle et individuelle. L'expression la plus connue en est peut-être la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'ONU en 1948. La Convention européenne de 1951 pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, qui a institué la première procédure juridique internationale et le premier tribunal chargé d'assurer la défense de ces droits, est une des réalisations les plus remarquables du Conseil de l'Europe. Cependant, comme il est dit dans l'utile ouvrage publié à ce sujet par le Conseil,<sup>29</sup> pour que les textes et les lois aient un réel effet, ils doivent être connus et leur mode de fonctionnement et les valeurs sur lesquelles ils reposent doivent être largement compris.

Pour encourager l'enseignement des droits de l'homme, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté en 1985 une recommandation, qui était l'aboutissement d'un programme quinquennal de recherche et de consultation destiné à aider les enseignants. La section consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage des droits de l'homme débute par l'affirmation suivante:

"La connaissance et l'expérience des droits de l'homme sont un élément important de la préparation de tous les jeunes à la vie dans une société démocratique et pluraliste. Ils font partie de l'éducation sociale et politique et supposent une compréhension des autres cultures".

L'enseignement des droits de l'homme fait souvent partie des cours d'instruction civique. Dans les pays anglophones, l'éducation multiculturelle et antiraciste et les questions qui y touchent relèvent parfois de l'éducation individuelle et sociale. Dans d'autres pays, les écoles peuvent s'attacher davantage à l'enseignement des valeurs ou de la démocratie. Ailleurs encore, ces problèmes peuvent être soulevés dans le cadre de l'éducation religieuse, ou englobés dans la morale et la philosophie. C'est dire que les écoles traitent de ces questions sous des titres différents.

La nécessité d'un tel enseignement est patente dans les demandes d'aide des nouveaux Etats membres, où la notion même de tels droits était inconnue. Un séminaire d'enseignants tenu à Rostov-sur-le Don en 1993 a noté que c'était peut-être là le premier point à relever:

"l'existence des instruments des droits de l'homme et des conventions de droits de l'homme constituent la marque d'un changement du système de valeurs. Des actes qui, par le passé, étaient considérés comme inévitables, comme faisant simplement partie de la vie, sont désormais condamnés, et des mesures sont parfois prises pour les

---

<sup>29</sup> *Human Rights Education*, H. Starkey. Pub: Cassell/Conseil de l'Europe 1991. Ref: ISBN 0 304 31943 0.

empêcher. Des violations sont commises; nombre d'entre elles sont condamnées et, quand des mesures peuvent être prises et le sont, ce qui n'est pas toujours le cas, certains torts sont redressés ou donnent lieu à réparation. Une perspective historique peut donc aider à expliquer la nature du changement. Par le passé, les condamnations étaient de simples expressions d'opinion. Aujourd'hui, elles ont en principe la force du droit international, celle de sanctionner une violation des règles qui régissent la vie en commun des nations. Les gouvernements sont forcés de se tenir sur la défensive, ils sont humiliés aux yeux de leurs pairs et leur légitimité aux yeux de leurs citoyens et de l'opinion publique est compromise".

Dans certains pays, la France par exemple, l'enseignement des droits de l'homme est assuré de façon consistante, dans le cadre du programme. Ailleurs, il est irrégulier ou non existant. Les enseignants n'ont pas été formés à enseigner les droits de l'homme, alors qu'il faudrait en relier les fondements juridiques et historiques à l'environnement immédiat, local et scolaire. Les élèves devraient être amenés à examiner des questions touchant à leur vie à l'école et dans la communauté, telles que le racisme et le sexisme, à titre d'exemples des droits de l'homme. Les articles de journaux et les polémiques à l'école peuvent être l'occasion de faire découvrir aux élèves, sur des cas précis, les rapports entre les problèmes touchant à la justice et la vie quotidienne. Des problèmes locaux peuvent être rattachés au droit international, comme le montre l'exemple des châtiments corporels abolis dans les écoles britanniques à la suite d'une décision de la Cour européenne des droits de l'homme statuant qu'ils constituaient une violation des droits de l'homme.

L'éducation aux droits de l'homme et aux responsabilités civiques suppose un type d'acquisition des connaissances différent de celui qui a cours dans les écoles secondaires. Il est nécessaire d'apprendre des faits, mais cette information tend à rester nébuleuse si elle ne s'accompagne pas d'une expérience concrète de la participation à la vie de la communauté, à l'école et au dehors. Il y faut en outre une certaine expérience de l'analyse des études et des croyances, et notamment des valeurs personnelles, et une aptitude à examiner des questions prêtant à controverse. Nombre de cours comprendront un élément historique, portant par exemple sur les origines et le développement de la législation relative aux droits de l'homme, ou une étude de la vie de personnes dont les actions sont citées en exemple de la lutte pour la défense des droits, par exemple Gandhi, Sakharov ou les suffragettes. Certains sujets du cours d'histoire ordinaire peuvent être aisément liés à l'instruction civique: par exemple les combats menés pour des droits particuliers, tels que l'abolition de l'esclavage ou la légalisation des syndicats. Des problèmes touchant à l'histoire récente, ou une étude de l'Athènes du 6ème siècle, peuvent servir de point de départ à un débat sur la notion de citoyenneté et sa signification en des temps et en des lieux particuliers.

Les informations dont on dispose donnent toutefois à penser que l'éducation à la citoyenneté ne connaît actuellement pas un grand succès dans les écoles. Une bonne partie de cette information est analysée dans les rapports du Conseil de l'Europe. Un séminaire d'enseignants tenu en 1993 a rendu compte de la situation en la matière dans un certain nombre de pays et a conclu que:

"les dispositions mises en place en matière d'éducation à la citoyenneté en Europe sont inégales, fragmentaires et hautement variables, les divers pays adoptant des approches sensiblement différentes. Partout presque, il y a un vaste écart entre la rhétorique de la politique officielle qui, uniformément, assigne à cette éducation un rôle central et la réalité dans les écoles où il lui est généralement alloué insuffisamment de temps, de ressources et de moyens de formation en cours d'emploi".

Une des questions qui se pose à cet égard est de savoir si la citoyenneté doit être enseignée séparément ou si elle devrait imprégner tout le travail scolaire. En tant que sujet d'étude, elle jouit de peu de prestige auprès des élèves, notamment dans le deuxième cycle du secondaire où ceux-ci se concentrent sur les matières à examen. Les enseignants ne la considèrent pas comme une priorité et, dans la plupart des pays, ils n'ont pas été convenablement formés au travail que cet enseignement exige. Dans les pays où ils ont reçu une bonne formation, tel le Danemark, l'éducation politique et sociale a meilleure réputation. Dans toute l'Europe, pour diverses raisons, nombre d'élèves ne s'intéressent guère aux formes traditionnelles de politique et sont plus enclins à faire des efforts pour, par exemple, les questions écologiques.

La situation est peut-être en voie de changer, comme M. Maitland Stobart, Directeur adjoint de l'enseignement, de la culture et du sport au Conseil de l'Europe, l'a écrit récemment:

"on note actuellement un vif intérêt pour l'éducation aux valeurs démocratiques dans toute l'Europe. La plupart des pays d'Europe centrale et orientale préparent de nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté démocratique pour remplacer les cours hautement idéologiques d'instruction civique qui ne sont plus au programme. Dans le même temps, une sérieuse réflexion est en cours en Europe occidentale sur le rôle de l'éducation dans la lutte à mener pour surmonter l'apathie politique et relever des défis aux valeurs démocratiques, tels que l'intolérance, la xénophobie, le racisme, la violence et le terrorisme<sup>30</sup>".

---

<sup>30</sup> Préface to *Human Rights Education*, H. Starkey. Pub: Cassell/Conseil de l'Europe 1991. Ref: ISBN 0304 31943 0.

L'éducation à la citoyenneté soulève pour l'essentiel le difficile problème des valeurs au sein de toute société; valeurs au sujet desquelles il peut ne pas y avoir de consensus. L'école ne peut pas résoudre les problèmes de la société. La plupart des experts estiment que l'éducation à la citoyenneté devrait avoir une place bien définie dans les programmes. Ils tendent toutefois également à penser que les problèmes qui se posent au sujet des valeurs se poseront tout au long du programme et mentionnent toujours l'histoire comme une des matières en jeu:

"nous devons compter que les sciences sociales, l'histoire, la géographie, l'éducation religieuse et morale prendront chacune part à la lutte contre les préjugés raciaux".

Estimant que l'enseignement de l'histoire moderne est indispensable pour comprendre le monde moderne, mais aussi, comme l'a soutenu l'Assemblée parlementaire du Conseil, "pour que les jeunes soient mieux préparés à promouvoir la démocratie", le Conseil de l'Europe vient de lancer un projet sur "l'enseignement de l'histoire de l'Europe au 20ème siècle".

Il a également produit un intéressant manuel sur l'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance.<sup>31</sup> L'auteur estime, en substance, que, grâce aux méthodes nouvelles d'enseignement, l'histoire peut apporter une contribution positive à l'éducation civique. A partir d'exemples basés sur des situations concrètes, l'ouvrage montre comment l'enseignement des techniques d'utilisation et d'interprétation des données d'information de tous types, qui apprend aux élèves à considérer des points de vues divers, à en discuter les implications et à en tirer des conclusions, a à la fois une valeur intellectuelle et une utilité dans la vie civique. Peu d'élèves seront historiens mais, selon l'auteur, les aptitudes développées par la réflexion historique sont aussi nécessaires à l'exercice de la démocratie:

"La méthode historique encourage [celui qui la pratique] à aborder toute question sous des perspectives multiples et consacre des principes que l'on peut qualifier de moraux: à savoir que les jugements devraient être fondés sur de solides données; qu'il existe toujours une variété de points de vues à prendre en considération et que les opinions devraient être justifiées en se référant à des données rationnelles et à la compréhension éprouvée pour d'autres perspectives. La prémisse fondamentale en la matière est que l'information ne doit pas être prise pour argent comptant mais examinée avec un sens critique en vue d'en analyser le but et le message".

---

<sup>31</sup> *L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance*, C. Gallagher. Ref: CC-ED/Hist (96) 1.

La matière dont traite l'histoire présente en outre souvent un intérêt pour l'instruction civique, car:

"elle fournit de nombreuses occasions d'examiner des questions troublantes ou controversées, à savoir comment l'agression, une ethnicité agressive et une sensibilité émoussée s'emparent des esprits et se propagent, notamment dans des situations qui semblent défier la réalité, telles que l'Holocauste".

La volonté de faire de l'histoire un élément positif de l'instruction civique est surtout affirmée chez les enseignants venant de pays où l'histoire a été le plus pervertie par l'idéologie. La base de cet enseignement doit être une histoire "réaliste", et non une vision fautive, idéalisée ou mythique du passé. Les questions difficiles ou sujettes à controverse doivent être traitées parce qu'elles ne sont jamais purement et simplement oubliées. La signification de la démocratie devant être réapprise, le contenu et les méthodes de l'histoire peuvent être une aide à cet égard. Ainsi que l'a fait observer un enseignant de la République tchèque:

"Les écoles ne sont pas la seule influence sur les jeunes et l'importance de la famille, de la communauté, du groupe de pairs et des médias ne saurait être sous-estimée. Elles sont, par ailleurs, l'institution qui est officiellement chargée d'assurer leur apprentissage de la vie sociale. A ce titre, elles ont un rôle spécial à jouer, qui est d'aider les jeunes à devenir des citoyens informés, actifs et responsables, le temps de la scolarité obligatoire étant peut-être la seule époque où ils sont encouragés et aidés à gérer les informations de manière rigoureuse et critique, à comprendre la complexité des problèmes politiques, économiques et sociaux, à apprécier la diversité et à mettre en question et rejeter les stéréotypes".

Le Conseil de l'Europe continue à penser fermement que l'enseignement de l'histoire est un aspect important de l'instruction civique prise au sens large du terme, telle que définie dans la recommandation de 1983 du Comité des Ministres:

"Les programmes d'éducation devraient encourager tous les jeunes Européens à se considérer non seulement comme des citoyens de leur propre région et pays, mais aussi comme des citoyens de l'Europe et du vaste monde. Tous les jeunes Européens devraient être aidés à acquérir la volonté et la capacité de préserver et de promouvoir la démocratie, les droits de l'homme et les libertés fondamentales".

## **Huitième partie : L'enseignement en classe**

La vision de l'enseignement de l'histoire à l'école élaborée par le Conseil de l'Europe a une influence considérable, mais traduire des idées dans la pratique quotidienne des classes est un processus complexe, souvent plus lent que ne l'escomptaient les innovateurs. Les échanges de vues auxquels il est procédé dans les symposiums et séminaires de formation en cours d'emploi influent sur les attitudes, les idées et les approches des enseignants et des décideurs. Les changements importants toutefois supposent des consultations aux niveaux national, régional et local, voire le cas échéant l'adoption de lois. Les changements ainsi opérés doivent éventuellement être transformés en pratiques applicables par les enseignants, ce qu'ils ne peuvent commencer à faire que s'ils disposent de quelques ressources. Le Conseil de l'Europe a pleinement conscience de ce problème car il reçoit de nombreuses demandes de nouveaux matériaux pédagogiques pour mettre les idées en pratique dans les classes.

L'histoire enseignée dans les écoles est une forme distincte d'histoire. Elle diffère de l'histoire tant universitaire que populaire. Elle est soumise à des pressions particulières, de la part des gouvernements ou en raison de l'attente des parents et du public, mais du fait surtout qu'elle s'adresse à de jeunes élèves qui sont tenus d'étudier une matière qu'ils n'ont pas choisie. Il y a lieu de simplifier et d'adapter le matériel historique si l'on veut qu'il intéresse de jeunes élèves et qu'il leur soit intelligible.

Le Conseil a toujours préconisé le recours, autant que possible, à des méthodes actives qui obligent les élèves à utiliser, outre les sources historiques textuelles, celles visuelles et tangibles. Pour faire passer des idées dans une classe de 30 jeunes élèves, il ne suffit pas de les exposer; il faut les développer sous la forme d'une série utile d'exercices dans les manuels ou autres supports pédagogiques dont les élèves se serviront pour travailler et commencer à assimiler des informations et à former leur propre jugement. On ne sait jamais quel succès les nouvelles approches connaîtront jusqu'à ce qu'elles aient été mises en pratique. La réaction des enseignants et des élèves, qui à son tour modifiera les idées, ne peut être anticipée.

L'enseignement et l'apprentissage d'une matière sont, au niveau des classes, des processus étroitement liés qui, dans une certaine mesure, dépendent des ressources disponibles. Les enseignants doivent avoir assimilé les perspectives et idées nouvelles avant de pouvoir les enseigner, ce qui peut être un processus graduel et des ressources fraîches peuvent parfois aider à l'assimilation d'idées nouvelles.

## 1. Les élèves

Les élèves qui en sont au premier stade de leur scolarité, où l'histoire est une matière obligatoire, sont encore très jeunes et ont généralement entre 11 et 16 ans. Dans certains pays toutefois, l'histoire devient une matière facultative ou ne représente qu'une partie mineure du programme dès l'âge de 14 ans. Les aptitudes et les intérêts des élèves varient largement, à l'intérieur d'une même classe comme d'une école à l'autre, au niveau du quartier, de la ville, de la région ou du pays. Certains, beaucoup peut-être, ne trouvent pas d'attrait aux livres qui sont les sources traditionnelles d'apprentissage de l'histoire. L'interprétation universitaire et adulte de l'histoire doit être simplifiée et transformée pour intéresser et attirer les jeunes. L'écart entre histoire universitaire et histoire scolaire est devenu patent dans les pays où de nouveaux manuels d'histoire ont été écrits par des universitaires immédiatement après 1989. Le séminaire de Graz a été pour de nombreux enseignants l'occasion de faire entendre leurs tristes plaintes à ce sujet: "il est certes utile de disposer d'un ouvrage scolaire sur notre histoire nationale, mais dommage qu'il soit aussi sec et pesant parce qu'encombré de trop d'informations. L'enseignement n'en sera pas amélioré".

Ce sont les enseignants et les auteurs de manuels qui, dans une large mesure, servent d'intermédiaires entre l'histoire adulte et les jeunes élèves. Les bons auteurs de manuels dans tous les pays tendent à être plus souvent des enseignants que des spécialistes universitaires, parce qu'il est indispensable d'avoir quelques connaissances de pédagogie et de psychologie et une idée de la dynamique des classes. A un autre séminaire, les enseignants ont expliqué comment ils avaient tenté d'utiliser en classe une excellente documentation locale, fournie par des historiens, mais "qu'ils s'étaient heurtés à des problèmes en traduisant et en éditant les sources, dont beaucoup étaient trop difficiles pour de jeunes élèves". Ils avaient finalement écrit un livre ayant un solide fil narratif, truffé de plaisanteries, et contenant certains des extraits les plus frappants des documents.

Dans plusieurs pays, un même type de méthode est employé dans tous les manuels d'histoire pour amener les élèves à utiliser des sources historiques diverses, visuelles et textuelles. Ces ouvrages deviennent pour l'essentiel des livres d'exercice plutôt que de lecture. Dans la pratique quotidienne, cette méthode ne laisse pas de présenter des problèmes elle aussi - les exercices, qui constituaient au début des innovations, peuvent devenir mécaniques. L'utilisation des sources doit être équilibrée par des détails narratifs et la méthode choisie adaptée à l'âge des élèves et à leur stade de développement. Certains éléments permettent de penser qu'une variété de méthodes, soigneusement adaptées à la mentalité des élèves, permet de traiter de questions d'histoire qui mettent davantage à l'épreuve les capacités des élèves.

Parmi les méthodes nouvelles utilisées dans les écoles figurent les jeux de rôles et diverses formes de dramatisation qui ont acquis une certaine popularité. Certains jeux de rôle

peuvent être menés en coopération avec des musées, ou consister en la participation d'une classe, pendant une journée, à une reconstitution sur un site historique. En février 1997, le Conseil de l'Europe a parrainé à Cambridge, au Royaume-Uni, un jeu de rôles où les élèves des grandes classes de plusieurs pays participaient à une simulation du Traité de Versailles et de la Conférence de Paix de Paris, chaque participant représentant un pays autre que le sien.

En théorie, on dispose désormais d'une gamme beaucoup plus vaste de ressources pour enseigner l'histoire: matériel audiovisuel, banques de données informatisées et simulations, artefacts et histoire orale; dans la pratique, elles ne sont pas disponibles partout. Dans certains pays, l'accès à un photocopieur peut transformer l'enseignement. Même dans des pays riches, trouver une gamme de matériels visuels adaptés pour toute une classe peut présenter des difficultés. Des sources variées sont plus abondantes pour l'histoire locale et nationale.

La technologie moderne transforme les sources d'information et les élèves le comprennent mieux et plus vite que leurs enseignants. Les bons programmes de télévision, quand il en existe, les cassettes vidéo et les CD-Roms sont en général populaires auprès des étudiants qui ont grandi dans une culture visuelle. Les élèves eux-mêmes peuvent accéder aux sources électroniques d'information ou travailler en petits groupes de discussion. Les médias, notamment la télévision, sont des sources puissantes à cet égard, et les élèves doivent apprendre à les utiliser avec un esprit critique. Les enseignants, par conséquent, doivent être formés aux techniques médiatiques.

Des connaissances, même spécialisées, peuvent être transmises aisément à une nombreuse audience, tels les élèves d'une école, à l'aide des médias modernes. Une cassette vidéo bien faite peut dispenser des connaissances au moyen d'images et d'un commentaire, au moins aussi bien que la plupart des manuels scolaires, ce qui est un exemple de plus de la nécessité de doter les classes de ressources variées. La vidéo peut éveiller l'intérêt des élèves et les stimuler, les livres demeurant nécessaires pour le travail de récapitulation et de suivi.

Les échanges et les liens scolaires peuvent inciter les élèves à se familiariser avec la technologie de l'information pour communiquer librement avec la classe à laquelle ils sont jumelés. Il y a de bonnes raisons de penser que ces liens sont populaires auprès des élèves qui sont curieux de connaître leurs pairs d'autres régions du pays. Ce type de contact peut aussi entretenir le désir d'apprendre une langue. Ces deux types de compétences sont utiles, tandis que l'élément historique et culturel inhérent à ces liens peut enrichir, en les multipliant, les perspectives des élèves et modifier leurs façons de voir.

"Jeunesse et histoire" est un important projet de recherche européen mis au point par une équipe norvégienne, allemande et hongroise. Il se propose d'évaluer la vision que les jeunes ont de l'histoire et les liens entre cette vision, leurs attitudes politiques et sociales et leur

sentiment d'identité nationale. Un millier d'élèves âgés de 15 à 16 ans ont rempli à cet effet un questionnaire normalisé en 1994-1995 dans 32 pays couvrant toutes les régions d'Europe. Les résultats, qui sont en cours d'évaluation, produiront sans doute des résultats extrêmement intéressants.

## 2. Les ressources

Peu de classes ou d'écoles sont richement dotées en ressources, ce qui signifie que les élèves ont moins de chance d'y trouver des matériaux qui pourraient leur rendre l'histoire vivante.

"C'est seulement dans une minorité de pays européens que les écoles possèdent des bibliothèques bien garnies et des centres de ressources bien équipés".

Plus grave encore est le fait que trop de livres d'histoire scolaires datent et ne rendent pas suffisamment compte des travaux modernes. Les manuels scolaires n'ont pas besoin de refléter tous les courants universitaires nouveaux, mais ils doivent être au diapason d'élèves qui voient le monde à travers le prisme de la fin du 20ème siècle dans laquelle ils vivent. Des livres de textes, comportant des exercices aussi bien que des narrations, peuvent être très utiles dans les classes.

Les rapports des réunions et séminaires du Conseil de l'Europe abondent en demandes de ressources qui permettraient aux enseignants de mettre leurs idées en pratique dans les classes. Le manque de matériaux historiques appropriés sur l'histoire européenne et mondiale est particulièrement sensible.

"On peut évidemment trouver et assembler de sources diverses des matériaux primaires qui, une fois élaborés, constitueront d'utiles ressources pour l'enseignement de la dimension européenne. Mais peu d'enseignants ont le temps de les chercher" et "la quantité de matériel prêt à servir de ce type, rassemblée et publiée où que ce soit, est plutôt réduit."

Le Conseil de l'Europe a préparé quelques Matériaux pédagogiques relatifs à la dimension européenne sur 14 sujets convenus d'avance, dont plusieurs historiques: à savoir notamment, "les révolutions industrielles", "Découverte ou rencontre, l'Europe et le développement de ses empires". Ces matériaux, qui ont été testés dans les écoles de plusieurs pays, sont destinés à compléter les matériaux existants et à enrichir plutôt qu'à modifier les programmes en vigueur. On espère qu'ils pourront être utilisés dans de nombreux pays car, indépendamment de la variété des programmes, il existe des thèmes communs dans l'histoire européenne. Le Conseil a publié d'autres sources utiles de matériaux et d'information, par exemple sur les Itinéraires culturels, par l'intermédiaire des expositions d'art organisées sous

son égide et en collaboration avec des musées. Grâce aux médias modernes, ces ressources seront sans doute de plus en plus accessibles sur tout le continent. L'évolution rapide des techniques de l'information et des communications est susceptible de transformer maints aspects de la scolarité et le fait déjà en certains endroits.

Les élèves peuvent accéder directement à toutes sortes d'informations qui n'étaient pas disponibles il y a dix ans encore. Cependant, même dans les pays riches, les écoles ne disposent sans doute pas de suffisamment de fonds et de ressources. Le débat sur les utilisations de la technologie moderne dans les classes semble relever de la fiction pour les enseignants de certains pays européens, et le fait a été noté à certains séminaires du Conseil de l'Europe.

### **3. Les enseignants**

La formation initiale des enseignants varie d'un pays à l'autre d'Europe, mais elle est souvent extrêmement courte. A ce jour, personne n'a rassemblé de données systématiques sur les divers modes de formation des professeurs d'histoire. Pour les enseignants en exercice, les possibilités de formation complémentaire en cours d'emploi ne sont habituellement ni systématiques ni obligatoires. Une formation complémentaire peut toutefois aider à la promotion. Les nouveaux Etats membres du Conseil de l'Europe qui repensent la manière d'enseigner l'histoire ont découvert qu'il était relativement aisé de changer les programmes; beaucoup plus difficile, et coûteux, de produire des manuels satisfaisants, la tâche la plus difficile de toutes étant de reformer les enseignants et de les aider à s'adapter et à avoir confiance dans les méthodes nouvelles.

Certaines idées nouvelles se propagent depuis la base, c'est-à-dire depuis les écoles, dans le cas par exemple du nombre croissant de liens et échanges scolaires. Il est toutefois évident que l'énergie et l'enthousiasme de quelques enseignants de qualité exceptionnelle ne permettront pas de généraliser ces utiles approches. Il faudra procéder de façon plus systématique et organisée: lors de la formation initiale, de la formation complémentaire en cours d'emploi, avec l'aide des inspecteurs, et au moyen d'un déblocage de ressources par les autorités locales et centrales.

Les problèmes de la formation des enseignants ont souvent été soulevés lors des séminaires du Conseil de l'Europe. Le Conseil entend s'y attacher de manière plus systématique et il a parrainé à cet effet deux utiles publications.<sup>32</sup> Un certain nombre de formateurs d'enseignants ont été amenés à participer aux travaux du Conseil de l'Europe; ils constitueront le noyau qui permettra de poursuivre ces efforts de façon durable. La formation des professeurs d'histoire est un sujet qui ne laisse pas de préoccuper les nouveaux Etats membres. Les Etats membres dans lesquels l'enseignement de l'histoire a été restructuré il y a quelque temps déjà ont d'utiles conseils à offrir à cet égard. Il y a 20 ans, les formateurs espagnols ont découvert que les enseignants des classes ordinaires avaient besoin de pouvoir se référer immédiatement à des centres locaux et d'y trouver un soutien. Des groupes d'enseignants peuvent trouver ce soutien en étudiant ensemble les nouvelles méthodes et approches. De modestes incitations financières encourageant les enseignants à suivre des cours se sont également révélées utiles.

La responsabilité de la formation de base incombe manifestement aux pouvoirs publics nationaux. Le Programme de formation des enseignants en cours d'emploi du Conseil de l'Europe offre aux enseignants un cadre international où ils peuvent s'informer des nouvelles approches et acquérir d'autres perspectives sur des questions touchant à l'enseignement de l'histoire. Nombre de rapports ont relevé la valeur de ces échanges. Les nombreux autres experts réunis à ces cours se sont associés aux enseignants pour souligner l'utilité d'une perspective internationale. Elle contribue à clarifier les idées que l'on peut avoir sur les points forts, les faiblesses et les particularités du système national, et à ouvrir les esprits à d'autres possibilités. Au cours des dernières années, le Conseil a beaucoup fait pour mieux diffuser ses publications et a établi des centres de documentation dans les capitales de nombreux nouveaux Etats membres.

Euroclio (la Conférence européenne permanente des associations de professeurs d'histoire) a été établie en 1993 avec le concours du Conseil de l'Europe. Elle a un conseil d'administration international et publie un bulletin qui diffuse des informations fournies par des professeurs d'histoire sur toute l'Europe. Les conférences annuelles sont centrées sur l'enseignement d'une question particulière, par exemple "Philippe II et son époque" ou "la Conférence de Postdam de 1945 et ses conséquences". Des groupes d'enseignants ont en outre travaillé et fait rapport sur des problèmes d'ordre plus général tels que: "Promouvoir les valeurs démocratiques par l'enseignement de l'histoire".

Ces activités internationales ne touchent toutefois qu'une minorité d'enseignants, bien que les idées qui y sont émises tendent à se propager. Il n'en reste pas moins un certain nombre de

---

<sup>32</sup> *Teacher Education and Human Rights* - Audrey OSLER et Hugh STARKEY. Ref: ISBN 1-85346-406-6

domaines nouveaux où une formation initiale systématique et un suivi s'imposent.

1. Tous les enseignants ont besoin d'être formés à l'utilisation des techniques de l'information. On présume parfois qu'il n'en est pas ainsi pour les professeurs d'histoire. Ce n'est plus le cas. Les nouveaux médias constituent de plus en plus une source majeure d'information qui pourrait en venir à présenter autant d'importance que les livres pour l'apprentissage de l'histoire. Ils sont en outre un outil essentiel pour le développement des liens et échanges scolaires.

2. Les enseignants peuvent avoir besoin d'être formés à divers aspects de l'utilisation des médias et d'apprendre à appliquer les méthodes traditionnelles d'évaluation historique des sources aux données présentées dans les nouveaux médias.

3. Les enseignants doivent participer à la production des manuels, d'autant que cette participation constitue un mode de formation complémentaire. Bien que ce soit rarement le cas, l'évaluation critique des manuels devrait faire partie de la formation de base.

4. Le développement des liens et échanges scolaires, où les professeurs d'histoire jouent un rôle, suppose une formation en cours d'emploi des enseignants qui y participent.

5. La formation initiale devrait appeler l'attention sur la nature de l'histoire nationale et les embûches que peut présenter son enseignement. Il importe, du point de vue des enseignants, que les lignes directrices relatives aux programmes comportent de clairs modèles d'histoire nationale inclusive et d'utilisation créatrice des sujets et thèmes facultatifs. Les enseignants nouvellement qualifiés doivent, le cas échéant, être familiarisés avec les modèles existants d'éclairage de certains aspects de l'histoire nationale sous des angles différents.

6. L'enseignement de l'histoire européenne, ou la contribution de l'histoire à l'introduction d'une dimension européenne dans les écoles, suppose que les enseignants ont quelques notions de ces aspects de l'histoire. En l'absence d'une telle formation, ils n'auront qu'une vision extrêmement limitée ou déformée, si tant est qu'ils en aient une, de ce qu'on entend par perspective européenne.

7. Une introduction à la diversité des systèmes éducatifs en Europe et à l'éventail des modes d'enseignement de l'histoire présente un grand intérêt pour les enseignants qui sont appelés à participer à des échanges. Valable également comme moyen d'acquérir une perspective sur le système national, elle est facilitée par des échanges de courte durée ou des séminaires internationaux tels que ceux organisés par le Conseil de l'Europe.

8. L'initiation à une perspective multiple et l'éducation interculturelle sont plus

développées dans certains pays que dans d'autres. L'une et l'autre ont été enseignées à l'occasion de courtes sessions en "atelier", mais sont moins répandues, voire relativement inconnues, dans nombre de pays. Elles sont cependant utiles comme moyen d'équilibrer les perspectives locale, nationale, européenne et mondiale.

9. Si l'on veut faire assumer aux professeurs d'histoire des responsabilités plus larges en matière d'éducation sociale et civique, il faut leur donner une formation qui leur permette de faire un travail efficace en classe. La formation à l'enseignement des droits de l'homme, de la notion de citoyenneté, ou de la présentation de questions d'histoire prêtant à controverse en classe n'est pas généralement répandue. Or, sans formation et sans soutien, les enseignants éviteront de parler de ces problèmes en classe.

### **Epilogue: Les questions toujours en suspens**

Toute histoire est élaborée dans un cadre d'interprétation. La vision de l'histoire à l'école édifiée par le Conseil de l'Europe au fil des années s'inscrit dans un cadre particulier, celui de la reconnaissance de la diversité des formes d'enseignement de l'histoire dans les écoles du continent et du fait que:

"l'éducation, plus que tout autre domaine où la coopération européenne s'étend, est le champ où l'identité nationale et la souveraineté de l'Etat s'expriment avec le plus de force" et "cette diversité constitue déjà un atout et un patrimoine commun".

La conscience de cette diversité est à la fois un élément fondamental pour la compréhension de l'Europe et un aspect essentiel des nations modernes qui a modifié leur approche de l'histoire nationale:

"Il y a un siècle, on croyait fermement en une stabilité politique et une cohésion sociale reposant sur l'uniformité, c'est-à-dire sur une langue nationale, une culture nationale, une religion nationale, un système de valeurs. Un siècle plus tard, la situation a presque entièrement changé. La diversité est aujourd'hui la norme. La fin de ce siècle est marquée par des migrations mondiales, des alliances supranationales et, dans certains pays, par la résurgence de conflits et de guerres interethniques intenses. En cette fin de siècle, il est inconcevable qu'on puisse parvenir à la stabilité politique et à la cohésion sociale par des voies autres que le respect de la diversité, la compréhension mutuelle et la tolérance".

Faire prendre conscience de la diversité et encourager le recours à une perspective plurielle est un des motifs centraux des travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire, au même titre que:

1. L'insistance sur des méthodes d'éducation active qui apprennent aux élèves à utiliser des matériaux de sources diverses et qui favorisent le développement de l'esprit critique.
2. Une approche au contenu des programmes inspirée par:
  - la conviction que "l'histoire nationale n'est pas synonyme d'histoire nationaliste" et que "l'histoire ne devrait pas encourager des attitudes étroites, chauvines et intolérantes ou conduire à des sentiments de supériorité ethnique, nationale ou raciale".
  - l'idée que des notions d'histoire européenne et l'introduction d'une dimension européenne devraient faire partie de l'enseignement de base. Le Conseil de l'Europe a cependant toujours dit avec force "qu'il ne saurait être question de tenter d'imposer une version uniforme de l'histoire européenne", bien que certaines questions soient couramment enseignés dans de nombreux pays.
  - et, finalement, que "lorsque faire se peut, les horizons nationaux et européens devraient être élargis de manière à donner [aux élèves] une perspective mondiale" et que "l'histoire nationale ne devrait pas être isolée de ses contextes européen et mondial".
3. Le Conseil de l'Europe a aussi de plus en plus reconnu la "contribution spéciale que les activités hors-programme peuvent apporter à l'enseignement officiel", notamment par le biais des liens et échanges scolaires.
4. Il a toujours recommandé que les élèves apprennent l'histoire moderne et contemporaine, et cette opinion a été entérinée par son Assemblée parlementaire qui a lancé un appel en faveur "d'un enseignement adéquat de l'histoire moderne afin que les jeunes soient mieux préparés à promouvoir la démocratie". Il s'est attaché à étudier les moyens de traiter d'événements controversés et pénibles de l'histoire récente en classe.
5. Il a appuyé les travaux de recherche internationale sur les manuels d'histoire et apporté son soutien à une importante série de séminaires européens de formation en cours d'emploi à l'intention des enseignants.

Cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans les écoles a dans l'ensemble un but civique. Cela a été dit de manière parfaitement claire dans les titres et les conclusions de nombreuses réunions auxquelles ont assisté divers experts, et notamment des historiens. Ainsi, lors d'un récent symposium tenu à Sofia sur "L'histoire, les valeurs démocratiques et la tolérance en Europe", il a été proposé d'évaluer les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants selon les critères suivants:

- le respect de la vérité historique;
- la défense des institutions démocratiques;
- la promotion des droits de l'homme, de la tolérance, de la compréhension et d'une pluralité de perspectives;
- le développement de l'esprit critique et de l'aptitude à reconnaître préjugés, préjugés et stéréotypes;
- les encouragements donnés à des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, l'acceptation de la diversité, la capacité à s'identifier à autrui et le courage civil.

L'histoire est généralement enseignée à l'école à des fins civiques, en raison de sa valeur intrinsèque et de son intérêt en tant que branche de la connaissance.

"En règle générale, seul un nombre réduit de programmes ne soulignent que les buts éducatifs de l'histoire. Même les concepteurs de programmes qui de prime abord affirment l'importance de l'enseignement de la méthode historique semblent peu disposés à dire que cela devrait être le seul critère de sélection du contenu."

"Dans la plupart des pays, il existe une tension entre les buts instrumentaux, sociaux et politiques et ceux purement éducatifs."

Le Conseil de l'Europe donne une réponse particulière à la question fondamentale: pourquoi inclure l'histoire dans le programme des premières années de scolarité? Ses travaux sur l'histoire ont débuté par la création de comités internationaux chargés d'analyser les manuels. Depuis, le Conseil a préconisé une approche de l'histoire plus souple et ouverte que l'approche nationale traditionnelle définie lors de l'étude sur les manuels. Il tend aujourd'hui à mettre l'accent sur des considérations plus larges d'ordre civique.

La question est de savoir si les propositions du Conseil de l'Europe sont appropriées et présentent un intérêt pour les élèves à l'aube du 21ème siècle. Un séminaire tenu avec la participation de nouveaux Etats membres a noté en 1994 que:

"Aujourd'hui, dans toutes les classes, une génération nouvelle d'élèves arrive à maturité; ils ont un esprit frais que n'encombrent pas les expériences de leurs maîtres ou aînés... Leurs yeux sont tournés vers l'avenir. Ils regardent la télévision et peuvent apprendre autant des médias et de sources extérieures que de l'école. Les élèves plus âgés ne manquent pas de poser des questions sur le passé aussi bien que sur le

présent. Repenser le programme d'histoire signifie penser à l'avenir autant qu'au passé. Ainsi que l'a dit un représentant chargé d'expérience, l'enseignement de l'histoire à l'école doit présenter un intérêt et un sens pour les élèves, et non pour leurs grands-parents".

## **Annexe I<sup>33</sup>**

Du point de vue du Secrétariat du Conseil de l'Europe, les conclusions suivantes sont à retenir:

### **2.4.1 LES METHODES D'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES**

Il semble utopique de tenter d'analyser tous les manuels sous tous leurs aspects. Une approche pragmatique s'impose pour découvrir si un manuel est utile dans une situation donnée et dans les mains d'un enseignant ou d'un élève particulier. L'apport de l'étude sur les manuels sera bien entendu utile dans ce cadre; l'Institut de Braunschweig a fait un travail pionnier dans ce domaine. Il convient d'intensifier la coopération internationale en matière de recherche sur les manuels ainsi que d'améliorer l'information sur les travaux en cours et sur les publications.

### **2.4.2 L'UTILITE D'UN TRAVAIL EN EQUIPE POUR LA PRODUCTION DES MANUELS SCOLAIRES**

La qualité des manuels dépend en grande partie de l'aptitude à travailler efficacement en équipe des auteurs, éditeurs, spécialistes, linguistes, graphistes, etc. L'éditeur doit vérifier s'il existe un marché pour un type particulier de manuel et si ce manuel a des chances d'être agréé dans les pays où l'agrément est requis. Il appartient au directeur de publication de choisir des auteurs appropriés; ensemble, ils examinent le programme et fixent le contenu, en considérant l'état actuel des recherches et en s'interrogeant sur la meilleure façon de présenter le texte pour que les élèves puissent l'assimiler. Le rôle des linguistes consiste à vérifier si le texte sera compréhensible aux élèves de la tranche d'âge visée. Les graphistes et les spécialistes des médias apportent leur concours pour les illustrations et la mise en page.

### **2.4.3 LA SELECTION DES MANUELS**

De nombreux pays s'en tiennent aux procédures officielles pour garantir la qualité, le respect de certaines valeurs et un minimum d'objectivité. Nombre de participants, en revanche, préféreraient simplement recommander de bons manuels et laisser les enseignants libres de choisir les ouvrages qu'ils utilisent en s'aidant d'une liste de critères de sélection. Les enseignants ne doivent en aucun cas être entièrement dépendants des manuels; leur enseignement ne doit pas se limiter à ce que les éditeurs se trouvent offrir.

### **2.4.4 L'ADEQUATION AU SUJET**

---

<sup>33</sup> *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis*, ed. Hilary BOURDILLON, page 109-111. Pub. Swets and Zeitlinger B.V. Amsterdam/Lisse, 1992. ISBN 90 265 1230 9.

Les manuels doivent bien entendu être adéquats par rapport au sujet traité et ne pas contenir d'inexactitudes. Aucun manuel ne sera cependant jamais entièrement à jour à tous égards et ne correspondra au dernier état de la recherche. Une trop grande hâte à traiter des problèmes contemporains peut se traduire par une forme de présentation inadaptée. Lorsque des événements et des faits historiques donnent lieu à des interprétations différentes, les manuels devraient indiquer les points de vues sujets à controverse. L'enseignement de l'histoire ne doit en aucun cas être centré sur les dates, les règnes et les batailles; il doit inclure l'histoire sociale et culturelle. L'auteur devrait avoir le dernier mot sur ce qui doit figurer dans un manuel, ou être omis.

#### **2.4.5 LA DIMENSION EUROPEENNE**

Les manuels devraient réaliser un équilibre approprié entre l'histoire et la géographie locale, régionale, nationale, européenne et mondiale. Une coopération entre les 12 Etats de la Communauté européenne, les 25 pays du Conseil de l'Europe et l'Europe au sens large du terme suppose une conscience du patrimoine culturel et de l'interpénétration culturelle et intellectuelle qui s'est faite en Europe. L'histoire ne devrait plus être présentée d'un point de vue essentiellement national, mais mettre en lumière le contexte européen plus vaste des événements.

#### **2.4.6 LES PREJUGES ET PRESOMPTIONS**

Les préjugés concernant les autres peuples et régions doivent être dépassés, ce qui ne veut pas dire que les bons manuels seront totalement exempts de présomptions (sur, par exemple, le caractère positif de la démocratie parlementaire). Il serait toutefois utile que l'auteur énonce les prémisses sur lesquels il se fonde et qu'elles soient analysées. En traitant, par exemple, de la société multiculturelle, un manuel ne devrait pas se borner à énumérer les arguments pour et contre le multiculturalisme, mais adopter une claire position.

#### **2.4.7 L'UTILITE DES MANUELS EN TANT QU'OUTILS D'APPRENTISSAGE DES CONNAISSANCES**

Les manuels devraient à tout le moins être adaptés aux enfants et aux adolescents et écrits dans une langue qu'ils puissent comprendre. Les personnes intéressées au choix de la meilleure méthode d'enseignement pour la matière considérée - qui constitue une discipline distincte dans les pays de langue allemande - devraient offrir leur avis sur les critères devant présider au choix du contenu à enseigner ainsi que sur la présentation et l'illustration de ce dernier. Nombre de manuels sont par trop scientifiques; d'autres ne le sont pas assez. Les élèves se noient souvent dans une abondance de textes, références, notes explicatives, sources, exemples, citations, etc. Les manuels ne devraient, en outre, pas se borner à

communiquer des connaissances, mais stimuler l'esprit critique.

#### **2.4.8 MAQUETTE, CONCEPTION, GRAPHISME ET ILLUSTRATIONS**

Dans un univers empli d'images, les manuels devront rivaliser avec d'autres médias. Le format, le type d'impression, le soulignage, les encadrés, les photos, les dessins, les tableaux, les diagrammes, etc. devraient être choisis délibérément, en ayant un but éducatif donné à l'esprit. Les travaux sur les manuels devraient porter sur la qualité de la conception et des illustrations et sur la valeur pédagogique de l'ouvrage considéré par rapport à ceux qui l'ont précédé; sur l'existence ou non de légendes et de commentaires de nature à éviter les malentendus; et sur la clarté des diagrammes. L'abondance des illustrations ne garantit en aucune manière qu'un manuel sera un instrument de travail utile pour les enseignants comme pour les élèves et qu'il permettra d'atteindre les objectifs fixés en matière d'acquisition des connaissances.

Le temps n'est plus où l'évaluation des manuels n'avait pour objet que de vérifier l'exactitude du texte et d'en expurger ce qui pouvait être taxé de préjugé ou de prévention à l'égard d'autres peuples et pays. L'évaluation des manuels est devenue une activité plus complexe qui comporte une vérification de la dimension européenne, de l'utilité de l'ouvrage pour les enseignants et les élèves et de la qualité de la conception, de la mise en page et des illustrations. Un échange international d'expérience est indispensable et l'Institut Georg-Eckert continuera à jouer un rôle clé à cet égard.

## Annexe II

### Aspects de l'histoire européenne largement enseignés dans les écoles secondaires d'Europe occidentale

L'Antiquité grecque	La montée de l'Etat-nation
La tradition judéo-chrétienne	L'ère des lumières
Rome et l'empire romain	L'empire napoléonien
Byzance	Le Congrès de Vienne
Les premières invasions et migrations (par ex. Goths, Huns, Vandales, etc.)	Les mouvements nationalistes du 19ème siècle
La Chrétienté orientale et occidentale	Le Colonialisme
La montée de l'Islam	Les idéologies du 19ème siècle
L'Europe carolingienne	La première guerre mondiale
Les invasions et migrations plus tardives (Vikings, Saxons, Angles, etc.)	Le communisme, le fascisme et le national socialisme
Les croisades	La deuxième guerre mondiale
La Renaissance (14ème et 15ème siècles)	La coopération politique et économique après 1945
La Réforme et la contre-Réforme	Les voyages et découvertes

## **Références**

Toutes les citations sont extraites de rapports du Conseil de l'Europe, lesquels ont tous été publiés par la Direction de l'enseignement, de la culture et du sport à Strasbourg. On n'a indiqué ici que les principales références. Une bibliographie de tous les documents du Conseil de l'Europe sur **l'enseignement de l'histoire** 1953-1996 et les rapports peut être obtenue auprès du:

Conseil de l'Europe  
Conseil de la coopération culturelle  
Direction de l'enseignement, de la culture et du sport  
F-67075 Strasbourg Cedex, France.