

1949 **50** 1999



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

CC-ED/HIST (95) 1

Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école

Rapport

Conseil de la Coopération Culturelle

Strasbourg 1995

Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école

Rapport

établi par

M. Robert Stradling

National Foundation for Education Research
Angleterre

TABLE DES MATIERES

Page

I.	INTRODUCTION	5
II.	FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	6
III.	L'HISTOIRE DE L'EUROPE DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE	9
1.	Aperçu des tendances actuelles	9
2.	Les définitions de l'Europe et leurs conséquences pour l'enseignement de l'histoire	17
IV.	POSSIBILITES D'AMENAGEMENT DES PROGRAMMES D'ETUDE	23
1.	Contraintes éventuelles	23
2.	Des stratégies de changement	27
3.	Les brèches dans les programmes d'histoire	28
V.	CONCLUSIONS	42

I. INTRODUCTION

En 1992, l'auteur a entrepris une étude comparative portant sur l'enseignement de l'histoire et les programmes d'histoire dans les 12 Etats membres de l'Union européenne, pour le Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE). Les trois objectifs principaux de la recherche étaient les suivants:

- fournir des données comparatives sur l'histoire enseignée aux enfants âgés de 12 à 16 ans au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire;
- évaluer dans quelle mesure des études à grande échelle portant sur les programmes scolaires de plusieurs pays (dans toutes les disciplines et pas uniquement en histoire) étaient réalisables;
- identifier les thèmes et les projets éventuels de recherche en coopération.

La recherche s'est fondée principalement sur cinq sources d'information:

- des documents officiels relatifs aux programmes d'enseignement (programmes annuels, directives concernant l'évaluation, et instructions données par des organismes officiels ou consultatifs en matière de méthode d'enseignement et de pédagogie). L'Union européenne compte beaucoup plus de douze systèmes éducatifs, étant donné la structure fédérale de certains Etats et le fait que, dans certains pays, la responsabilité de l'enseignement incombe aux autorités provinciales. En outre, certains pays appliquent toujours un système d'enseignement sélectif et élaborent un programme de cours différent pour chaque type d'école. Il en résulte que les 12 Etats membres élaborent au total plus d'une centaine d'ensembles officiels de lignes directrices pour le programme d'enseignement de l'histoire.
- Une synthèse i) des conclusions des recherches, essentiellement comparatives mais comportant également certaines données issues d'un nombre limité d'études nationales, portant sur l'enseignement de l'histoire; et ii) des publications récentes portant sur les tendances et la méthodologie en matière de recherche pédagogique comparative.
- Une correspondance entretenue avec des experts de l'enseignement de l'histoire dans un certain nombre de pays européens. En font partie des inspecteurs de l'enseignement, des hauts fonctionnaires, des historiens et des professeurs d'enseignement de l'histoire et de didactique.

- Des réponses provenant des 12 Unités nationales du programme EURYDICE (des Etats membres de l'UE) à des questions sur l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire en 1986 et en 1988.
- Les documents de travail d'un certain nombre de conférences organisées par le Conseil de l'Europe au cours des 40 dernières années sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire.

Dans une modeste étude préliminaire de ce type, le chercheur fait inévitablement un usage sélectif de ces sources d'information. La plupart des correspondants ont bien voulu répondre en anglais ou fournir des traductions ou des résumés en anglais des documents officiels. Dans d'autres cas, l'auteur et ses collaborateurs n'ont pu prendre connaissance des informations que dans les langues qu'ils pratiquaient de manière satisfaisante (l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol).

II. FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Par le passé, un des objectifs principaux de l'enseignement de l'histoire au cours des premières années de l'enseignement secondaire était "d'inculquer un sens du patrimoine", habituellement sous la forme d'une narration, particulièrement si l'histoire ne jouait pas un rôle important dans le programme de l'enseignement primaire. Cependant, trois facteurs ont été à l'origine de l'émergence de divers objectifs sociaux et éducatifs plus ambitieux pour l'histoire. Premièrement, l'influence du mouvement de la nouvelle histoire qui, dans les années 70 et 80, a mis l'accent sur les processus historiques et sur la méthodologie de l'histoire. Deuxièmement, les planificateurs chargés d'élaborer les programmes scolaires ont voulu tenir compte des changements intervenus dans la société et en Europe et les illustrer. Et, troisièmement, la capacité de l'histoire à être, selon les termes de Hughes Stuart, "une discipline globale et intermédiaire" susceptible de nous aider à comprendre tout phénomène doté d'une histoire, a entraîné l'incorporation d'une histoire multiculturelle, d'une histoire des femmes, d'une histoire de l'environnement, d'une histoire des sciences et d'une histoire des techniques dans les grandes lignes de certains programmes d'étude et dans certains programmes annuels. Cette évolution reflète l'émergence d'objectifs visant à mettre un terme aux modes de pensée stéréotypés et aux préjugés, à susciter un comportement positif vis-à-vis de l'environnement, et à contribuer à une meilleure compréhension entre les communautés en conflit.

Les finalités et objectifs qui apparaissent le plus souvent dans les documents relatifs aux programmes étudiés figurent dans la liste ci-dessous:

- aider les élèves à comprendre le présent;
- comprendre les origines des problèmes contemporains;

- développer un sentiment d'appartenance (à une communauté locale, à un pays, à l'Europe);
- transmettre le patrimoine culturel;
- inculquer aux élèves des connaissances concernant d'autres pays et d'autres cultures;
- développer le sens de l'histoire et une conscience historique;
- exercer l'esprit grâce à une étude disciplinée;
- faire en sorte que tous les élèves quittent l'école en ayant bénéficié d'un enseignement global et accompli;
- préparer les élèves aux diverses méthodologies s'appliquant à l'histoire et à ce que signifie comprendre et interpréter le passé;
- préparer les étudiants à poursuivre l'étude de cette discipline;
- contribuer à une meilleure compréhension sur le plan international et entre les communautés;
- préparer les élèves à participer à la vie démocratique et à se comporter en citoyens;
- susciter l'intérêt des étudiants pour le passé.

D'une manière générale, ces objectifs de l'enseignement de l'histoire peuvent être classés en trois catégories plus larges:

- i. pour devenir un individu cultivé, il faut notamment connaître et comprendre le passé;
- ii. il faut développer perspective historique et compréhension de l'histoire;
- iii. l'acquisition de connaissances en histoire, l'apprentissage de techniques historiques et la compréhension de l'histoire peuvent servir à d'autres fins: apprentissage de la société, préparation à la citoyenneté, meilleure compréhension du monde.

D'une manière générale, coexistent une démarche humaniste (l'histoire contribue à l'éducation générale), une démarche fondée sur l'instrumentalisme (l'enseignement de l'histoire constitue un outil) et une démarche qui met l'accent sur l'initiation à l'histoire. Depuis longtemps, le débat est ouvert entre les historiens, les professeurs d'histoire, les concepteurs de programmes et la hiérarchie administrative, au sujet de la nécessité de chercher à réaliser ces divers objectifs éducatifs et sociaux

grâce à l'enseignement de l'histoire. D'aucuns estiment qu'il n'appartient pas à l'école de produire une génération d'historiens en puissance; d'autres soutiennent que l'histoire devrait être enseignée comme une fin en soi et qu'elle n'est pas -et ne devrait pas être- aussi utile, ou du moins pas dans la même mesure, que la science, les mathématiques, les techniques ou les langues modernes. En pratique, néanmoins, 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 vue mais cherchent à atteindre ces trois objectifs dans le cadre d'un seul et même programme d'étude.

L'enseignement de l'histoire nationale n'a pas été le seul à faire l'objet de réorientations dans le cadre de la réflexion actuelle. Les débats concernant le contenu et l'orientation de l'histoire de l'Europe au sein des programmes scolaires reflètent également des débats et des préoccupations politiques plus larges. J'ai l'impression que, au cours des 30 dernières années, l'enseignement de l'histoire a été le théâtre d'un déplacement du centre des préoccupations du thème du patrimoine commun de l'Europe, auquel une grande importance était accordée, à celui de l'émergence de la coopération économique et politique au sein de l'Europe puis, plus récemment, au fur et à mesure que "l'Europe des régions" a pris de l'importance sur la scène internationale, à ce que l'on appelle souvent l'"unité dans la diversité": la poursuite d'objectifs communs, tout en préservant et en promouvant la diversité politique, culturelle et linguistique de l'Europe contemporaine. A l'heure actuelle, on assiste à une nouvelle réorientation. Dans leur déclaration finale, les chefs d'Etat et de gouvernement des pays du Conseil de l'Europe ont souligné, en 1993, l'importance d'un renforcement "des programmes visant à éliminer les préjugés dans l'enseignement de l'histoire, en mettant en évidence les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et idées dans le développement historique de l'Europe". Cela ne signifie pas que favoriser la dimension européenne du programme d'étude, afin de transmettre aux jeunes gens le patrimoine culturel qu'ils partagent avec le reste de l'Europe, ne présente plus d'intérêt. Il se fait simplement qu'un déplacement du centre des préoccupations s'est opéré.

On retrouve habituellement ces objectifs généraux dans les déclarations des ministres de l'éducation lorsqu'ils se réunissent dans le cadre du Conseil de l'Europe ou de l'Union européenne. La volonté, dont ils font preuve en ces occasions, d'enseigner l'histoire de l'Europe ne transparaît pas toujours dans les grandes lignes des programmes d'étude que leurs propres ministères élaborent à l'intention des professeurs d'histoire. A cet égard, pour se faire une idée des finalités de l'enseignement de l'histoire européenne, il est habituellement nécessaire d'examiner ce qui est retenu pour figurer dans les programmes annuels, ainsi que les manuels autorisés, recommandés ou, de manière plus générale, utilisés. Il semblerait alors que l'histoire de l'Europe figure dans les programmes nationaux d'histoire afin de susciter:

- un sentiment accru d'appartenance à l'Europe et une meilleure perception du patrimoine culturel commun;
- une plus grande tolérance vis-à-vis de la diversité des peuples ayant des origines culturelles et ethniques différentes;

- la reconnaissance de l'interdépendance politique et économique croissante des nations européennes;
- la compréhension des origines historiques de l'évolution actuelle qui tend vers une coopération politique et économique accrue et une meilleure compréhension mutuelle.

A cet égard, la distinction entre enseigner l'histoire de l'Europe et sensibiliser les élèves à l'Europe grâce à l'enseignement est fatalement confuse. Certains objectifs distincts mais cependant voisins ont toujours été axés sur la nécessité d'expliquer le passé afin de comprendre les événements et les évolutions qui caractérisent l'Europe contemporaine, particulièrement lorsqu'ils dépassent les frontières nationales ou qu'ils ont une influence sur notre vie à tous. Dans ce cas, l'enseignement de l'histoire à l'école est souvent considéré comme un antidote nécessaire aux interprétations plutôt simplistes, partiales et dénuées de sens historique qu'offrent généralement les médias des événements actuels. Dans ces circonstances, le rôle de l'enseignement de l'histoire est de démontrer que les événements et évolutions en cours ne sont pas uniquement le résultat d'actions et de politiques récentes et que leur origine peut être décelée à des époques beaucoup plus lointaines. D'autres experts sont favorables au renforcement de l'importance accordée à l'histoire européenne dans les programmes scolaires. Certes, ils reconnaissent qu'il est légitime d'enseigner l'histoire afin de comprendre le présent, et certains prétendent même que le programme d'histoire a souvent une fonction sociale et politique, mais ils soutiennent également qu'inculquer à tous les enfants des notions de l'histoire de l'Europe doit constituer une fin en soi.

III. L'HISTOIRE DE L'EUROPE DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE

1. Aperçu des tendances actuelles

Un certain nombre de tendances se sont clairement détachées au cours de la présente étude:

- i. La dimension européenne est habituellement introduite dans le programme d'étude pour éclairer l'histoire nationale du pays considéré. C'est ainsi, par exemple, que, selon les principes de base qui figurent dans les grandes lignes des programmes d'histoire pour les premiers et second cycles de l'enseignement secondaire en France, il convient de privilégier l'histoire nationale et l'histoire des autres pays doit servir à éclairer l'histoire de France. Ailleurs, les programmes de cours et les manuels scolaires semblent privilégier les aspects de l'histoire de l'Europe auxquels le pays concerné a grandement contribué: la France et le Siècle des lumières, l'Italie et la Renaissance, l'Allemagne et la Réforme, l'Angleterre et la révolution industrielle, l'Espagne et le Portugal et les grandes découvertes. Cependant, cette tendance ne va généralement pas jusqu'à examiner comment des pays et des peuples tiers ont peut-être perçu, chez eux, des événements et des évolutions propres au pays concerné.

- ii. On constate également que très peu de programmes ou de manuels d'histoire examinent en détail telle ou telle période précise de l'histoire d'un autre pays. Il y a néanmoins des exceptions. C'est ainsi que les grandes lignes du programme d'histoire élaboré par le Ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique prévoient que, en troisième année de l'enseignement secondaire, les élèves étudieront le pouvoir absolu et les gouvernements représentatifs en France, en Angleterre, dans les Provinces-Unies, en Russie et en Europe orientale. En quatrième année, ils étudient les révolutions en France, aux Etats-Unis, en Allemagne et en Italie et la manière dont les idées véhiculées alors ont influencé le mouvement révolutionnaire en Belgique.
- iii. Même lorsque l'histoire d'autres pays est enseignée, c'est généralement de manière relativement limitée. La présente liste de thèmes particuliers et généraux liés à d'autres pays, qui, semble-t-il, figurent dans les programmes d'étude de tous les Etats, est, par exemple, plus révélatrice par ses omissions que par les éléments qu'elle contient:

France: l'absolutisme et l'Ancien Régime, le Siècle des lumières, la Révolution française, les guerres napoléoniennes et l'Empire, la Première et la Deuxième Guerres mondiales.

Royaume-Uni: la Réforme, la monarchie absolue et la naissance de la démocratie parlementaire, Castlereagh et le Congrès de Vienne, la révolution industrielle, les colonies, le commerce, la Première et la Deuxième Guerres mondiales, le déclin de la puissance britannique depuis 1945.

Allemagne: la guerre de Trente ans, la Réforme, la Prusse, l'unification, la "Mitteleuropa", les colonies, la Première Guerre mondiale, la montée du national-socialisme, la Deuxième Guerre mondiale, le "miracle économique" de l'après-guerre, la réunification.

Italie: la Rome antique, le déclin de l'Empire romain, l'institution bancaire, la Renaissance, l'unification, la montée du fascisme, la Deuxième Guerre mondiale, la reconstruction de l'après-guerre.

Espagne: l'islam et le christianisme, les Rois Catholiques, les grandes découvertes, l'Inquisition, le commerce, la puissance impériale, la guerre civile, le fascisme, la démocratie de l'après-franquisme.

Portugal: le commerce en Méditerranée, les grandes découvertes, Henri le Navigateur, Magellan, la puissance coloniale, la perte des colonies.

Pays du Benelux: le négoce, les banques et le commerce, les grandes villes, les relations avec l'Espagne et l'Angleterre, la Réforme, les arts, la Première et la Deuxième Guerres mondiales, l'appartenance à la Communauté européenne.

Grèce: l'Antiquité, Byzance, la Deuxième Guerre mondiale, l'appartenance à la Communauté européenne.

Danemark: les Vikings, les migrations et les invasions, le commerce, les relations avec la Ligue hanséatique, les relations avec la Norvège et la Suède, les relations avec l'Allemagne.

Irlande: la migration celte (rarement étudiée), les Vikings, les relations avec l'Angleterre, l'appartenance à la Communauté européenne.

Europe centrale et orientale: les Habsbourg, les Balkans avant 1914, la Première et la Deuxième Guerres mondiales, le Pacte de Varsovie et la Guerre froide.

Russie: Pierre le Grand, la Première Guerre mondiale, la révolution d'Octobre et la création de l'Union soviétique, Lénine, Staline, la Deuxième Guerre mondiale, la Guerre froide, l'éclatement de l'Union soviétique.

Lors de conférences et de séminaires récemment organisés par le Conseil de l'Europe, des représentants de pays d'Europe centrale et orientale ont exprimé des préoccupations quant à la manière dont les programmes d'histoire des pays d'Europe occidentale négligent l'histoire de leurs pays respectifs, comme on peut le constater à la lecture de la liste qui figure ci-dessus. Cela étant, dans cet ordre d'idées, il semble que les représentants de la plupart des pays d'Europe occidentale seraient également fondés à exprimer des préoccupations quant à la manière dont l'histoire de leurs pays respectifs est étudiée par leurs "voisins". D'une manière générale, lorsque l'on examine les programmes d'histoire des 12 Etats membres de l'UE, on constate que la dimension internationale y est dominée par l'Angleterre, la France et l'Allemagne jusqu'à la moitié du XXème siècle et par les Etats-Unis, l'Union soviétique, la Chine et le Japon à partir de 1945.

- iv. Il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de questions et de thèmes européens sont largement enseignés aux élèves de l'enseignement secondaire des systèmes éducatifs européens. Les plus courants figurent dans la liste ci-dessous.

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

<p>L'antiquité grecque</p> <p>la tradition judéo-chrétienne</p> <p>Rome et l'Empire romain</p> <p>Byzance</p> <p>les premières invasions et migrations (Goths, Huns, Vandales, etc.)</p> <p>les Eglises d'Orient et d'Occident</p> <p>l'avancée de l'islam</p> <p>l'Europe carolingienne</p> <p>les invasions et migrations ultérieures (Vikings, Saxons, Angles, etc.)</p> <p>les Croisades</p> <p>la Renaissance (XIVème-XVème siècles)</p> <p>la Réforme et la Contre-Réforme</p>	<p>les grandes découvertes</p> <p>l'essor des Etats-nations</p> <p>le Siècle des lumières</p> <p>l'Empire napoléonien</p> <p>le Congrès de Vienne</p> <p>les mouvements nationalistes au XIXème siècle</p> <p>les colonies</p> <p>les idéologies au XIXème siècle</p> <p>la Première Guerre mondiale</p> <p>le communisme, le fascisme et le national-socialisme</p> <p>la Deuxième Guerre mondiale</p> <p>la coopération politique et économique après 1945</p>
--	--

- v. La place relative accordée à l'histoire nationale, à l'histoire européenne et à l'histoire mondiale varie d'un pays à l'autre. D'une manière générale, les pays qui font la plus large part à l'histoire européenne ou à l'histoire régionale sont, soit de petits pays qui, par nécessité, sont politiquement et culturellement sensibles à l'influence exercée par

des voisins plus importants, soit des pays dont l'histoire est inextricablement liée, sur les plans culturel, linguistique et politique, à l'histoire d'une région, comme c'est le cas de l'Allemagne et de l'Europe centrale. Cependant il est toujours dangereux de généraliser. Certains pays dont les programmes d'étude sont essentiellement axés sur l'histoire nationale sont néanmoins de petits pays. Dans certains des pays où une part importante des programmes d'étude est consacrée à l'histoire européenne plutôt qu'à l'histoire nationale, on s'est inquiété de ce que la réorientation avait été trop loin et que les étudiants n'acquerraient plus les bases nécessaires à une compréhension satisfaisante de l'histoire de leur propre pays.

- vi. L'enseignement de l'histoire européenne est en bonne partie consacrée, en fait, à l'histoire régionale plutôt qu'à l'histoire de l'ensemble du continent. L'accent est ainsi mis 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. En revanche, certaines des grandes lignes des programmes d'étude élaborés par les Länder allemands adoptent un point de vue plus large, qui reflète la position historique unique de ce pays au centre de l'Europe. Cette tendance découle parfois d'une prise de conscience du fait qu'une culture, une langue et une histoire communes dépassent les frontières nationales ou que l'histoire d'un pays est intimement liée aux événements et aux évolutions qui se produisent dans les pays limitrophes. Le fait que l'on privilégie l'histoire régionale par rapport à l'histoire du continent trouve également son origine dans une théorie, fermement ancrée dans le domaine de l'aménagement des programmes scolaires depuis les années 70. Selon cette hypothèse, le professeur doit commencer par enseigner aux étudiants ce qui concerne leur environnement immédiat et progressivement élargir le champ d'étude à l'histoire nationale, l'histoire régionale et l'histoire mondiale: c'est ce que certains, dans la lignée de Jérôme Bruner, appellent le programme "en spirale" et que d'autres qualifient de programme d'histoire en cercles concentriques. En pratique, cela signifie généralement que les étudiants passent très peu de temps à étudier l'histoire de leur ville ou village natal; que la plus grande partie de leur programme d'étude est consacrée à l'histoire nationale et qu'il reste peu de temps pour examiner l'interdépendance entre l'histoire nationale et l'histoire régionale et pour étudier l'histoire mondiale. D'une manière générale, cette dimension mondiale de l'histoire se limite aux événements qui caractérisent le XXème siècle et, le cas échéant, au passé colonial du pays concerné. Peut-être le temps est-il venu de reconsidérer le postulat selon lequel on suscite un intérêt pour l'histoire chez les jeunes gens si l'on s'attache principalement aux aspects locaux, au sens le plus géographique du terme, de l'histoire européenne? A l'heure actuelle, en Europe occidentale, bon nombre de jeunes gens sont plus souvent confrontés à des informations et à des images en provenance de pays géographiquement éloignés du leur, tels que la Bosnie et la Tchétchénie, qu'à des informations concernant des pays limitrophes. Cette information est peut-être incomplète, illogique et partielle mais nombre de jeunes gens qui regardent ou écoutent les nouvelles veulent comprendre ce qui se passe dans ces pays. Il leur manque, en fait,

une perspective historique qui leur permette d'interpréter les informations que leur proposent les écrans de télévision.

- vii. Les grandes lignes des programmes d'étude et les programmes annuels de cours des systèmes éducatifs d'Europe occidentale accordent une importance très limitée à l'histoire de l'Europe orientale. Certains programmes allemands se penchent sur la question mais il semble que dans ce cas l'Europe centrale soit privilégiée par rapport à l'Europe orientale. Il y a là une différence notable avec les lignes directrices de certains programmes d'étude qui apparaissent actuellement en Europe orientale et qui semblent faire preuve d'un point de vue plus européen, puisqu'elles accordent presque autant d'importance aux événements qui se produisent à l'ouest qu'à l'histoire de la région elle-même. Le programme d'histoire proposé pour l'enseignement secondaire en Slovénie illustre, par exemple, très clairement cette tendance. Dès la préhistoire, et jusqu'à l'éclatement de l'Union soviétique et celui de la Yougoslavie, depuis 1989, il passe en revue l'histoire européenne et l'histoire mondiale. L'extrait qui suit montre de quelle manière on propose de traiter le haut et le bas moyen-âge.

Extrait du programme d'histoire proposé en Slovénie

Le monde connu et inconnu vers l'an 1000: carte politique, ethnique, culturelle et historique; horizons géographiques des Européens. L'Europe occidentale après la désintégration de l'Empire franc; l'Espagne arabe et l'Espagne non arabe; le sud-est de l'Europe; Byzance, les Slaves; le Proche-Orient, les Chinois, les Japonais, l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud.

La structure tripartite de la société européenne: la paysannerie, l'aristocratie et le clergé, etc.

Le monde spirituel au moyen-âge: le christianisme, le schisme d'Orient et les sectes religieuses, l'islam, etc.

L'Europe catholique: les conséquences du schisme d'Orient, les frontières de l'Europe catholique, les croisades, l'Inquisition, les universités médiévales, la chevalerie, le roman et le gothique.

L'est (Byzance), l'ouest (la France, l'Angleterre), le sud (l'Italie) et le nord (l'Allemagne et la Baltique) de l'Europe du XIIème au XIVème siècles.

Les Slaves: les invasions mongoles; les Balkans; l'image ethnique, sociale, spirituelle et culturelle des mondes slave et non slave, les frontières ethniques, la colonisation et son impact sur la composition ethnique.

Les Slovènes: la désintégration de la "société carinthienne"; la composition ethnique et sociale de la population du territoire slovène. Le Saint-Empire romain germanique.

La croissance sociale, démographique et économique de l'Europe jusqu'au XIVème siècle, la féodalité, la crise sociale et économique, les crises de l'Eglise catholique.

L'essor des nations et des royaumes européens.

Les changements sociaux et spirituels dans le territoire slovène et dans les pays limitrophes; les paysans et les citadins; l'aristocratie et la formation des régions historiques de la Slovénie; les monastères.

Les changements dans la conception de la spiritualité des Européens de l'ouest aux XIVème et XVème siècles, les premières formes du capitalisme, l'essor de la science, l'expansion de l'imprimerie, etc.

[Version abrégée d'une traduction anglaise fournie par M. Peter Vodopivec, professeur à l'Université de Ljubljana.]

- viii. Même si les grandes lignes de la plupart des programmes d'étude examinés commencent à la préhistoire ou à l'Antiquité et vont jusqu'au XXème siècle, on constate des lacunes importantes dans le domaine couvert. En Irlande du Nord le programme d'étude ne dit pas grand-chose du XVIIIème siècle; le programme portugais pour le premier cycle contient des notions assez vagues concernant le moyen-âge et ne fait que survoler le XIXème siècle. D'une manière générale, la Grèce classique, l'Empire romain et leur influence commune sur le développement de la civilisation européenne sont habituellement étudiés. Le moyen-âge est souvent traité de manière fragmentée: les mouvements de population et les invasions, le déclin de l'influence de l'Empire romain, la féodalité, les croisades, la Renaissance. Les événements et évolutions qui se sont produits en Europe de la fin du moyen-âge à la moitié du XVIIIème siècle font l'objet d'un examen limité. Les événements, tendances et évolutions ne sont généralement étudiés, de manière irrégulière, que dans la mesure où ils sont paneuropéens ou s'ils ont eu des conséquences importantes pour certaines régions d'Europe. On peut citer, à cet égard, les grandes découvertes, l'expansion européenne vers le Nouveau Monde, la Réforme et la Contre-Réforme, etc. Néanmoins, dans la plupart des cas, on a tendance à examiner ces événements d'un point de vue national. Il existe également des différences intéressantes d'un programme d'étude à l'autre en ce qui concerne la définition du début et de la fin de certaines périodes particulières, telles que la Renaissance, la Réforme, et même le moyen-âge. Certaines des notions qui contribuent à définir ces périodes, comme la féodalité, peuvent également avoir des acceptions différentes.
- ix. Lorsque l'histoire moderne de l'Europe est inscrite dans les programmes scolaires, elle est souvent étudiée de manière très différente de celle dont est étudiée l'histoire nationale. Depuis la fin des années 70, les programmes scolaires de l'enseignement secondaire attachent moins d'importance à l'histoire politique, militaire et diplomatique et, dans le même temps, privilégient davantage l'histoire sociale, économique et culturelle. Néanmoins, cette évolution n'est pas aussi évidente en ce qui concerne l'histoire du XXème siècle. La relation entre le développement économique et le développement politique, d'une part, et entre la diffusion des idées et la technologie, d'autre part, se voit accorder beaucoup moins d'importance que les politiques qui président aux relations internationales et que l'émergence d'institutions supranationales. Ces institutions semblent être étudiées de manière relativement descriptive, en dehors de tout contexte historique, et il convient de noter que, depuis le milieu des années 70, des préoccupations ont régulièrement été exprimées au cours des conférences du Conseil de l'Europe quant à la valeur pédagogique limitée de cette approche un peu statique. On peut également déceler, dans les programmes d'histoire, une tendance croissante à souligner la portée des événements et des évolutions qui caractérisent le vingtième siècle plutôt qu'à se consacrer à l'étude des facteurs qui les ont causés ou qui ont contribué à ce qu'ils se

produisent. C'est ainsi, par exemple, que les programmes de cours les plus récents évoquent en général "la portée de la Première (ou de la Deuxième) Guerre mondiale" et "la portée de la Conférence de Yalta (ou de la Conférence de Potsdam)" et qu'il ne fait aucun doute que les prochains programmes demanderont aux étudiants d'analyser "la portée de l'éclatement de l'Union soviétique".

- x. Plus un programme se rapproche du XXème siècle, plus les intervalles de temps utilisés pour étudier les questions et les événements relatifs à l'Europe sont courts. Lorsqu'ils étudient le premier millénaire, il n'est pas rare que les étudiants examinent une période de trois à quatre siècles; de même, dans les programmes, les trois ou quatre premiers siècles du deuxième millénaire forment souvent un ensemble. A partir de cette époque, les intervalles de temps deviennent plus courts et, à compter du début du XVIIIème siècle, ils sont rarement supérieurs à 50 ans pour l'étude de l'histoire européenne ou de l'histoire nationale. Cela pose la question importante de la capacité des étudiants à prendre conscience, dans le cadre de cette méthode, de ce que Braudel appelle "la longue durée" et que d'autres historiens qualifient de "traces historiques". Si l'une des finalités des programmes d'histoire est d'aider les jeunes gens à comprendre le présent, il n'est pas sûr qu'il soit possible d'expliquer certains des événements qui se produisent actuellement dans diverses régions d'Europe en restreignant l'enseignement à des intervalles de temps aussi réduits.

2. Les définitions de l'Europe et leurs conséquences pour l'enseignement de l'histoire

Comme ceux qui ont étudié l'histoire de l'Europe l'ont souvent remarqué, l'Europe est à la fois une région et une idée. Les géographes s'accordent généralement à penser que l'Europe est délimitée par l'océan Arctique au nord, l'océan Atlantique à l'ouest, la chaîne montagneuse de l'Oural et le fleuve Oural à l'est, la Méditerranée au sud et au sud-ouest, et la mer Noire et le Caucase au sud-est. Néanmoins, les limites géopolitiques ou territoriales de l'Europe ont rarement, voire jamais, coïncidé avec ces frontières géographiques. En effet, tout au long de l'histoire, la superficie délimitée par les frontières territoriales a souvent été beaucoup plus réduite que celle que délimite les frontières géographiques et a évolué au fil des conquêtes, des invasions, des mouvements de populations, des reconquêtes ou des colonisations de terres jusque là inoccupées.

Même à l'époque actuelle, il est permis de douter du fait que tous les individus qui vivent à l'intérieur des frontières géographiques de l'Europe se considèrent comme des Européens. Depuis 1989, l'éclatement de l'Union soviétique illustre ce phénomène de manière très claire. Alors qu'un Etat musulman, tel que l'Azerbaïdjan, et de grandes communautés musulmanes dans le Caucase et au Kazakhstan se tournent vers le Moyen-Orient et l'Asie centrale, auxquels ils sont attachés par des liens culturels et religieux et avec lesquels ils partagent certaines aspirations politiques, il existe également d'importantes communautés russes à l'est de l'Oural et dans les républiques asiatiques qui se tournent vers l'ouest pour des raisons culturelles, politiques et économiques. Par conséquent, le

premier point à préciser est peut-être que "l'idée de l'Europe" ne coïncide pas forcément avec les limites géographiques ou géopolitiques du continent européen. Un deuxième élément, lié au premier, est que la définition de l'étendue de l'Europe, à une époque historique donnée, correspond généralement aux conditions politiques, sociales et démographiques, ainsi qu'aux aspirations, du moment. A chaque époque, "l'idée de l'Europe", tributaire de l'histoire, témoigne des thèmes et des caractéristiques que ceux qui la proposent considèrent comme communs à l'Europe. Il ne s'agit pas ici d'examiner en détail ces différentes "idées de l'Europe". Je souhaite juste montrer que l'on peut, compte tenu de cet élément, encourager les élèves, dans le cadre de l'aménagement des programmes d'histoire, à examiner l'idée de l'Europe elle-même d'un point de vue historique.

Un troisième point mérite également d'être précisé: non seulement l'idée de l'Europe a évolué avec le temps mais il y a également eu des périodes de l'histoire de l'Europe où des notions "rivalentes" de l'Europe ont coexisté, soit à cause du démembrement d'un empire, soit parce qu'une menace extérieure avait été repoussée. Cela semble être le cas dans l'Europe actuelle. Alors que les cadres institutionnels conçus pour promouvoir une coopération et une intégration européennes accrues considéraient généralement l'Etat nation comme "une donnée", on a assisté à l'émergence, au cours des 25 dernières années, de tendances opposées qui proposent et favorisent des "idées de l'Europe" assez différentes. Il y a eu, tout d'abord, l'essor de groupes et de mouvements transnationaux, dont les membres se recrutent partout en Europe, et qui se consacrent à des questions telles que l'environnement et les droits de l'homme. D'autre part, on a assisté à une résurgence des aspirations politiques, économiques et culturelles des minorités linguistiques et ethniques en Europe, que l'on peut retrouver dans l'expression: "l'unité grâce à la reconnaissance de la diversité". Ces aspirations ne se limitent pas à l'Europe occidentale. C'est ainsi, par exemple, que l'un des slogans utilisés par l'Union démocratique croate (HDZ) au cours de la campagne électorale de 1990 était "La Croatie au sein de l'Europe des régions"; de même le slogan électoral utilisé la même année par le Forum civique en Tchécoslovaquie était "Retour à l'Europe", ce qui signifiait, selon les explications ultérieures de Vaclav Havel, un retour à certains idéaux et à certaines valeurs liés au respect des droits de l'homme, à la liberté de conscience, à la liberté de choix, à l'indépendance de l'enseignement, aux processus démocratiques et à l'enrichissement mutuel dans les domaines des arts, de la littérature et de la musique.

Du point de vue de l'élaboration des manuels scolaires et de la conception des programmes d'étude, ce phénomène présente des similitudes avec la notion selon laquelle l'idée de l'Europe est tributaire de l'histoire. Dans les programmes d'histoire, on pourrait s'attacher aux raisons pour lesquelles des définitions ou des idées différentes font leur apparition en même temps ou à des époques différentes de l'histoire. Si certains des programmes étudiés pour le présent rapport évoquent certaines périodes de l'histoire de l'Europe où des idées divergentes de l'Europe coexistent, la plupart ne le font pas.

Le débat en cours entre les spécialistes du monde universitaire concernant l'enseignement de l'histoire européenne et les tendances qui se dessinent actuellement dans le cadre de la rédaction des manuels d'histoire de l'Europe témoignent de l'existence de deux points de vue différents. La

première approche souligne que l'identité de l'Europe ne peut être définie que par référence à son histoire et à son patrimoine culturel communs:

- la tradition philosophique gréco-romaine;
- la foi et la morale judéo-chrétiennes;
- un patrimoine artistique commun;
- un patrimoine architectural commun;
- l'émergence de l'Etat-nation partout en Europe;
- des expériences historiques communes (la féodalité, les croisades, la Renaissance, la révolution industrielle, etc.).

Ces derniers temps, cette "idée de l'Europe" a dominé la réflexion visant à étudier la possibilité d'élaborer un manuel d'histoire européenne. On peut citer, à cet égard, l'exemple d'un manuel (Delouche, Paris 1992), destiné à des étudiants âgés de 16 à 18 ans (cycle supérieur de l'enseignement secondaire), qui propose une étude chronologique de l'histoire de l'Europe, de la préhistoire à nos jours, rédigée par une équipe internationale composée de 12 historiens. Trois principes sous-tendent le choix du contenu de ce manuel: les éléments de similitude; une civilisation, des cultures différentes; et les phénomènes communs à l'Europe. Chaque chapitre est consacré à un intervalle de temps donné et, plus l'étude se rapproche de l'époque actuelle, plus les intervalles de temps étudiés se réduisent. C'est ainsi, par exemple, que l'avant-dernier chapitre est consacré à la période 1900-1945 et que le dernier chapitre étudie la période qui démarre en 1945.

L'étude des programmes annuels de cours et des grandes lignes des programmes d'étude entreprise pour élaborer le présent rapport n'a fait ressortir que peu d'exemples de programmes de cours pour l'enseignement secondaire offrant une étude aussi complète de l'histoire de l'Europe. Comme on l'a noté par ailleurs, ces programmes et ces ensembles de lignes directrices privilégient l'histoire nationale et l'histoire régionale. Cela étant, le programme d'histoire élaboré par le Ministère luxembourgeois de l'éducation est le plus proche de ce modèle. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les étudiants se voient proposer deux heures de cours d'histoire par semaine pendant trois ans. Le programme d'étude destiné aux enfants âgés de 12 ans commence par la préhistoire et se poursuit jusqu'à l'éclatement de l'Empire romain; le programme destiné aux enfants âgés de 13 ans commence par le haut moyen-âge et se poursuit jusqu'au Congrès de Vienne et, en dernière année, les élèves commencent par étudier la révolution industrielle en Europe et vont jusqu'à la crise du socialisme en Europe de l'Est. Un autre modèle, qui a été adopté dans un ou deux pays (dont le Portugal), consiste à se consacrer plus en profondeur à un certain nombre de périodes (ou "tranches") particulièrement importantes pour l'histoire de l'Europe: les conséquences de l'urbanisation sur les civilisations de l'Antiquité, les grandes découvertes, la fin de l'ancien régime,

l'Europe de l'entre-deux-guerres, la place de l'Europe dans le monde depuis 1945.

Le point fort de ces deux modèles - l'étude globale et l'étude sélective (ou "balayage de l'histoire") - est qu'ils offrent aux élèves:

- un vue d'ensemble de l'histoire de l'Europe;
- les moyens d'établir le lien entre ce qui s'est passé dans leur propre pays à un moment donné et ce qui s'est passé ailleurs en Europe au même moment;
- un sens de la chronologie de l'histoire de l'Europe.

Néanmoins, certains problèmes sont susceptibles de se poser dans le cadre de cette approche surtout si a) l'étude de l'histoire est très sélective et b) la finalité principale est de sensibiliser les élèves à la culture et au patrimoine communs à l'Europe.

D'une part, on court le risque de donner aux élèves l'impression que l'histoire de l'Europe a suivi une évolution linéaire de l'Antiquité à nos jours; et que l'on peut remonter directement aux origines des éléments essentiels de la civilisation européenne contemporaine. Ceux qui défendent ce point de vue estiment souvent utile de citer Paul Valéry: "Tout pays qui a successivement été romanisé, christianisé et dont la pensée a été soumise à la discipline des Grecs est totalement européen". Voilà qui semble un point de vue bien romanesque et bien peu équilibré de l'histoire de l'Europe. Il ne tient pas compte des régions d'Europe qui, pendant des périodes importantes de leur histoire, n'ont pas subi l'une ou plusieurs de ces influences. Il oublie également de prendre en considération les périodes au cours desquelles ces traditions philosophiques et culturelles ont été quasiment perdues pour des régions importantes de l'Europe et n'ont pu réapparaître que par des moyens quelque peu détournés: la traduction en latin des oeuvres d'Aristote, d'Euclide et d'autres philosophes grecs par des savants arabes, dont les travaux se sont progressivement répandus en Europe occidentale via l'Espagne mauresque et la Sicile normande.

D'autre part - et cela découle du premier point - cette approche comporte une tendance à dresser le portrait de l'histoire de l'Europe sous la forme "d'une narration qui se déroulerait sans à-coups" des temps les plus reculés à nos jours. L'élève risque d'en venir à considérer que les événements et les évolutions qui ne s'inscrivent pas dans le cours normal de cette narration continue et simplifiée à outrance sont des aberrations ou qu'ils revêtent une importance moindre pour l'intelligence globale de l'histoire.

En outre, cette approche de l'histoire de l'Europe ne tient souvent pas compte des influences extérieures exercées sur l'histoire culturelle, philosophique et scientifique de l'Europe. On peut citer, par exemple, les conséquences très importantes, pour le développement européen, du passage des chiffres romains aux chiffres arabes et l'influence des travaux des Arabes sur la théorie et la pratique de la navigation en Europe. De même, on peut difficilement considérer que l'apparition

des principales hérésies chrétiennes, soit à la périphérie de l'Europe, soit dans les régions qui présentaient les plus grandes possibilités d'entrer en contact avec d'autres civilisations, soit le fruit d'une coïncidence.

Enfin, cette approche insiste généralement beaucoup sur l'histoire culturelle et politique et sur l'histoire des idées. Les manuels et les programmes scolaires qui adoptent ce point de vue minimisent généralement l'histoire sociale et économique, peut-être parce que privilégier ces deux dimensions reviendrait à souligner la diversité plutôt que les points communs, et qu'il serait plus difficile d'entreprendre l'étude ambitieuse que supposerait cette diversité.

Cela nous amène à l'autre grande "idée de l'Europe" qui a influencé les récents débats sur la manière d'enseigner l'histoire de l'Europe. Il s'agit de la notion selon laquelle ce qui caractérise l'Europe - sa particularité unique - est sa diversité: les divers groupes ethniques et les diverses nationalités, la gamme étendue de langues et de dialectes, les différents modes de vie, et les diverses loyautés locales et régionales. S'il est vrai que cette approche donne peut-être plus d'importance aux "heures sombres de l'histoire de l'Europe" - conflits tribaux, nationalisme, xénophobie, intolérance, génocide et nettoyage ethnique - que la méthode qui privilégie les forces unificatrices qui ont participé à l'histoire de l'Europe, elle met également en avant le dynamisme politique et économique, la créativité et la fécondité culturelle qui semblent s'épanouir lorsque des tensions et des conflits existent entre l'Eglise et l'Etat, entre la pensée religieuse et la pensée profane, entre la modernité et la tradition; lorsque le pouvoir politique, économique, culturel et religieux est éclaté plutôt que centralisé; et lorsque les forces unificatrices associées à un patrimoine culturel commun ne sont pas seulement assimilées mais fusionnent avec les traditions et les particularités locales.

Jusqu'à présent, il y a peu d'exemples de manuels ou de programmes scolaires qui adoptent cette méthode, même si le rapport sur le Séminaire pour enseignants du Conseil de l'Europe qui a eu lieu à Donaueschingen en 1991 ("Nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire", Donaueschingen, Novembre 1991) évoque une telle approche pour l'élaboration de manuels. Il s'agit d'un recueil de sources d'information sur l'histoire de l'Europe rassemblées par Hangen Schulze et Ina Ulrike Paul, qui travaillent à Munich. L'approche est, en gros, thématique et est structurée autour de paires de notions antinomiques, telles que hégémonie et équilibre, liberté et despotisme, foi et raison, unité et diversité, ancien et moderne.

Même si l'examen des grandes lignes des programmes d'étude et des programmes annuels de cours n'a pas permis de relever une approche des diverses particularités de l'histoire de l'Europe aussi complète que celle adoptée par Schulze et Paul, il y a de nombreux exemples de programmes et de lignes directrices qui appellent ou encouragent l'enseignant à:

- Comparer et opposer des événements, des évolutions, des phénomènes ou des modes de vie différents à diverses époques de l'histoire de son propre pays et leur équivalent dans d'autres pays ou d'autres régions d'Europe.

- Examiner la manière dont des événements et des évolutions qui font partie de l'histoire de son propre pays ont influencé - ou ont été influencés par - ce qui s'est produit dans d'autres régions d'Europe.
- Examiner la manière dont des évolutions et des événements nationaux ou locaux, à un moment donné de l'histoire, ont été vécu ou perçu ailleurs en Europe. En France, par exemple, le programme d'histoire du deuxième cycle (élèves âgés de 11 à 13 ans) est essentiellement consacré à la Révolution française et à l'Empire. Dans les principes de base, qui figurent dans les grandes lignes du programme d'histoire, il est recommandé aux enseignants d'étudier également la manière dont d'autres pays ont perçu ces événements, afin "d'équilibrer le point de vue national".
- Examiner la manière dont les rivalités, les conflits et les divisions (économiques, politiques et religieux), qui ont marqué l'Europe, ont influencé l'histoire nationale. En Irlande du Nord (dont le système éducatif est différent de celui du reste du Royaume-Uni), par exemple, on demande aux élèves d'étudier la rivalité économique, politique et religieuse entre l'Angleterre et l'Espagne à la fin du XVIème siècle et d'en examiner les conséquences pour deux autres nations: les Irlandais et les Hollandais.
- Mener des études longitudinales sur les origines historiques des relations actuelles entre les nations, les groupes ethniques, les groupes religieux ou les régions.
- Comparer et opposer les modes de vie (vie dans les villes, vie dans les campagnes, commerce, communications, traditions) en Europe à diverses époques de l'histoire.

Dans le cadre de cette approche, on met l'accent sur la diversité pour aider l'élève à comprendre la manière dont diverses forces historiques (culturelles, sociales, économiques, politiques et religieuses) interagissent les unes avec les autres; et celle dont les phénomènes historiques qui s'avèrent communs à l'ensemble de l'Europe, ou à une grande partie de celle-ci (la féodalité, par exemple) transforment - et sont transformés par - les traditions locales et nationales.

Si une telle approche (mettre l'accent sur la diversité et sur les influences mutuelles, en faisant appel à la comparaison, aux études transversales et aux études longitudinales) est véritablement intégrée de manière systématique dans les programmes d'études, elle peut contribuer à attirer l'attention des élèves sur les forces dynamiques qui ont influencé et façonné l'histoire de leur propre pays, ainsi que celle de l'Europe (ou, du moins, d'une partie de celle-ci), et à développer une meilleure intelligence historique de ce qui se produit en Europe à l'heure actuelle. Cependant, en pratique, dans la plupart des systèmes éducatifs européens, cette approche n'a pas été systématiquement ou intégralement incorporée aux programmes d'étude. Dans la plupart des cas, on ne demande qu'occasionnellement aux élèves de se livrer à une approche comparative, ou d'effectuer l'analyse longitudinale d'un intervalle de temps étendu.

Cette approche comporte également certains risques. Toute stratégie en matière d'aménagement des programmes d'étude qui met l'accent sur la diversité plutôt que sur les points communs est confrontée à des problèmes importants lorsqu'il s'agit de choisir le contenu du programme. Faut-il enseigner aux élèves des événements et des évolutions qui se sont produits dans un autre pays ou dans une autre région uniquement pour les comparer et les opposer à d'autres événements et évolutions, sans se demander s'ils ont une réelle signification pour les élèves? Dans la plupart des cas, le critère qui préside à la sélection du contenu est celui de la portée des événements étudiés pour l'histoire nationale ou régionale. Les élèves risquent alors d'acquérir une image fragmentée, et non une vue d'ensemble, de l'histoire de l'Europe. L'approche comparative comporte également le risque de minimiser ce qui est unique et particulier dans l'histoire d'une nation ou d'une région, à cause de la nécessité de privilégier des situations de caractère plus général. Enfin, certains professeurs d'histoire et certains concepteurs de programmes soutiennent que cette approche, qui insiste sur l'analyse comparative, en faisant ressortir les similitudes et les différences, et en utilisant des intervalles de temps plus longs que ceux qu'utilisent les programmes conventionnels, exige trop, sur le plan intellectuel, d'enfants âgés en moyenne de 11 à 15 ans.

IV. POSSIBILITES D'AMENAGEMENT DES PROGRAMMES D'ETUDE

Le présent chapitre fait ressortir les contraintes susceptibles de peser sur l'accroissement de la dimension européenne de l'enseignement de l'histoire; certaines stratégies susceptibles de permettre le changement; et, enfin, certaines possibilités ou certaines "brèches" permettant d'aménager les programmes d'étude, compte tenu des paramètres et des contraintes qui caractérisent les différents systèmes éducatifs.

1. Contraintes éventuelles

Les lignes directrices officielles

La majorité des systèmes éducatifs d'Europe élaborent désormais des grandes lignes de programmes d'étude pour l'enseignement de l'histoire, ou de thèmes interdisciplinaires qui comprennent l'histoire. Dans la plupart des cas, ces lignes directrices sont élaborées par des groupes de travail chargés des programmes d'étude, composés de professeurs d'histoire, de professeurs de pédagogie de l'histoire, de formateurs d'enseignants et d'enseignants. La plupart du temps, une fois élaborées, les grandes lignes sont soumises au Ministre de l'éducation pour approbation et envoyées ensuite à toutes les écoles. Dans certains systèmes éducatifs, notamment dans les Länder allemands, les lignes directrices doivent également être adoptées par les parlements provinciaux. Cela implique notamment que la procédure pour apporter un changement au programme d'étude peut être relativement lente. Dans les pays où de nouvelles lignes directrices viennent d'être publiées, on constate une réticence compréhensible à apporter des modifications aux programmes d'étude avant qu'ils aient pu être testés sur un intervalle de temps raisonnable; c'est sans aucun doute le cas de

l'Angleterre et du Pays de Galles, des Pays-Bas, de l'Ecosse et de l'Espagne.

Les structures des programmes d'étude pour l'enseignement de l'histoire

Il n'y a pas de consensus quant à la manière dont le programme d'histoire doit être structuré. Parmi les lignes directrices officielles que nous avons étudié, nous avons pu relever au moins 5 structures différentes pour les programmes d'étude. Certaines proposent une étude continue, des origines à nos jours; d'autres ne se consacrent qu'à quelques périodes précises de l'histoire; d'autres encore sont structurées autour de thèmes historiques clés; certaines privilégient l'histoire politique, alors que d'autres proposent une perspective plus large, incluant les aspects économiques, sociaux et culturels; et d'autres, enfin, associent l'histoire à d'autres disciplines, telles que l'éducation civique, la géographie ou les sciences sociales.

De temps en temps, il arrive qu'un ministère de l'éducation, ou que le groupe de travail chargé du programme d'étude que ce dernier a créé pour l'enseignement de l'histoire, décide de réexaminer la structure choisie pour le programme d'étude. En effet, un certain nombre de ministères nationaux et locaux ont agi de la sorte au cours des 5 dernières années. Cela étant, c'est précisément pour cette raison qu'il est peu probable qu'un grand nombre d'entre eux décide de modifications importantes dans un avenir proche. Par conséquent, toute tentative visant à accroître la dimension européenne de l'enseignement de l'histoire se heurtera probablement à la structure actuellement utilisée pour chacun des programmes d'étude. Cela peut se produire de deux manières différentes. Un programme de cours dense, axé sur l'histoire nationale, comme le sont beaucoup d'études de type chronologique, offrira peu d'espace pour étudier ce qui s'est passé ailleurs en Europe. D'une manière plus générale, si le programme d'histoire a été structuré selon certains principes (chronologique, thématique, interdisciplinaire, etc.), toute étude supplémentaire de l'histoire de l'Europe devra vraisemblablement être régie par le même principe.

Les ressources consacrées à l'éducation

Ce problème existe déjà dans la plupart des systèmes éducatifs européens, notamment lorsque les modifications que l'on propose d'apporter au programme d'étude sont ambitieuses. Si le programme de cours proposé nécessite de nouveaux manuels et un programme structuré de formation en cours de carrière, il peut s'avérer difficile d'apporter les modifications voulues rapidement et de manière généralisée. Dans le conjoncture économique actuelle de bon nombre des pays d'Europe centrale et orientale, il semble que l'on reconnaisse la nécessité d'adopter des réformes importantes concernant les programmes d'étude, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Cependant, les ressources nécessaires ne sont pas disponibles.

Le nombre d'heures de cours d'histoire proposées aux étudiants

Des objectifs ambitieux peuvent être sérieusement limités par ce facteur. Dans certains systèmes éducatifs, l'enseignement secondaire obligatoire dure trois ans, dans la plupart d'entre eux, il dure cinq ans et dans de rares cas, il dure de sept à huit ans. Dans certains systèmes, l'histoire est une matière obligatoire tout au long de l'enseignement secondaire, alors que dans d'autres systèmes l'étude de l'histoire n'est obligatoire que pendant trois ans et devient ensuite facultative. Il est clair qu'il y a moins d'espace pour élargir le programme d'histoire ou pour examiner certains thèmes paneuropéens de manière plus approfondie si l'enseignement secondaire obligatoire dure trois ans que s'il dure cinq ans. Dans le même ordre d'idées, il convient également de noter que dans la plupart des systèmes éducatifs, l'histoire ne fait pas officiellement partie du programme d'étude avant l'âge de 11 ou 12 ans.

Les informations recueillies pour la présente recherche montrent également 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. Dans les systèmes éducatifs où le programme d'histoire est dense, les possibilités de l'élargir ou de l'étoffer sont, il faut le reconnaître, limitées. De même, l'hypothèse selon laquelle le programme d'histoire pourrait être à l'origine de modifications importantes des comportements et des valeurs des étudiants (pour les rendre plus tolérants, plus à même de soutenir les valeurs de la démocratie, moins xénophobes ou moins tentés par l'eurocentrisme, par exemple) semble assez peu réaliste, sauf si l'éthique véhiculée par l'école dans son ensemble soutient et encourage ces comportements et ces valeurs.

Dans quelle mesure les manuels scolaires sont imposés ou autorisés par les autorités

Là encore, la situation varie considérablement d'un système éducatif à l'autre. Certaines lignes directrices officielles précisent quels sont les manuels à utiliser; d'autres proposent une série d'ouvrages recommandés parmi lesquels le choix est libre. Dans certains systèmes, les planificateurs chargés d'élaborer les programmes travaillent en étroite collaboration avec les éditeurs agréés; dans d'autres systèmes, chaque professeur d'histoire est libre d'utiliser le manuel de son choix. Il est évident que, dans un système éducatif donné, le fait que les enseignants soient étroitement tributaires de manuels agréés peut constituer une contrainte majeure si les manuels consacrent une importance limitée à l'histoire de l'Europe, si les éditeurs sont réticents à les modifier sans approbation officielle, et si la hiérarchie administrative n'est pas particulièrement favorable à l'élargissement de la dimension européenne du programme d'histoire.

En revanche, cette contrainte éventuelle peut se muer en opportunité. L'utilisation de manuels agréés peut également jouer un rôle important puisque les planificateurs chargés d'élaborer les programmes d'étude peuvent décider, au niveau officiel, d'apporter des changements à la méthode d'enseignement. Néanmoins, cette pratique est moins courante que par le passé.

L'autonomie de l'enseignant

Comme nous l'avons déjà vu, les systèmes éducatifs d'Europe occidentale sont très différents en ce qui concerne le libre choix que peut exercer chaque enseignant quant au contenu du programme d'étude. Certaines lignes directrices officielles dressent simplement la liste des thèmes à étudier et laissent l'enseignant libre de décider sur quels aspects de chaque thème il convient de mettre l'accent. D'autres proposent un contenu plus détaillé mais, même dans ce cas, certains programmes de cours et certaines grandes lignes des programmes d'étude laissent également la possibilité à l'enseignant de choisir des sujets dans une liste d'options. En théorie, on pourrait affirmer que dans presque tous les systèmes éducatifs d'Europe occidentale, même lorsque le contenu du programme d'étude est précisément défini par les autorités, chaque enseignant peut exercer une autonomie considérable en ce qui concerne les méthodes d'enseignement qu'il utilise. Cependant, un programme dense peut constituer une contrainte sérieuse pour le style d'enseignement et d'apprentissage qu'un enseignant utilise. Un programme qui fait passer l'élève de la préhistoire à l'éclatement de l'Union soviétique en trois ans laisse peu de temps pour le travail en petits groupes, les recherches, la comparaison des diverses interprétations d'un événement, ou l'utilisation de sources d'information primaires.

Les dispositions des étudiants pour apprendre

Le problème de l'histoire, en tant que discipline, contrairement aux mathématiques, aux sciences ou aux langues maternelles, est qu'elle souffre de l'absence d'un modèle d'apprentissage progressif clair. Pour les mathématiques, il existe une progression claire et continue dans l'apprentissage, basée à la fois sur la logique et sur les conclusions de recherches portant sur la manière dont les enfants apprennent à penser de manière mathématique. Pour l'histoire, en revanche, aucun consensus, qui serait fondé sur les conclusions d'études, ne se dégage pour déterminer quelles connaissances, quelle forme de compréhension et quelles compétences il convient d'inculquer en premier lieu, afin de jeter les bases nécessaires à un apprentissage ultérieur.

On peut avancer des arguments pour inclure ou exclure telle ou telle période ou telle ou telle question. Le XIX^{ème} siècle n'est pas, en soi, plus difficile à comprendre que le Paléolithique ou le moyen-âge. Il n'y a aucun avantage particulier à commencer par les temps les plus éloignés et à évoluer ensuite chronologiquement vers l'époque moderne. L'histoire économique, sociale ou culturelle n'est pas intrinsèquement plus difficile à comprendre que l'histoire politique. On prétend par conséquent souvent que ce qui distingue la connaissance et l'intelligence de l'histoire d'un jeune âgé de 14 ans de celles d'un enfant âgé de 11 ans est sa capacité à appliquer certaines techniques et

certaines notions de manière plus élaborée et plus complexe. Certains de ces techniques et de ces concepts d'organisation ne sont pas spécifiques à l'histoire; on peut citer à cet égard la collecte et l'évaluation d'informations, la détection d'erreurs systématiques, la comparaison de points de vue différents, l'établissement de liens de causalité. Néanmoins, les professeurs d'histoire, les chercheurs, les spécialistes de la pédagogie de l'histoire et les experts en évaluation semblent avoir des avis divergents quant à ce que l'on peut raisonnablement exiger, sur le plan intellectuel, d'élèves âgés en moyenne de 11 ans, de 14 ans ou de 16 ans.

Dans un chapitre précédent du présent rapport, il a été dit que la réflexion actuelle sur l'enseignement de l'histoire européenne était influencée par le débat concernant la meilleure façon de définir l'Europe: par sa diversité ou par son patrimoine culturel commun. On a attiré l'attention, dans ce débat, sur le fait que la méthode d'enseignement qui prend le patrimoine culturel comme point de départ privilégie l'introduction de thèmes supplémentaires dans le programme d'étude, alors que la méthode qui prend la diversité comme point de départ se fonde davantage sur un enseignement visant à familiariser l'élève avec certaines méthodes d'interprétation historique (comparaison, études approfondies, études longitudinales, etc.); certains concepts de généralisation et d'organisation, tels que la continuité et le changement, la centralisation et la décentralisation, le développement et le déclin; et certains processus historiques, tels que le nationalisme, l'Etat-nation, l'industrialisation et l'urbanisation. Certains professeurs d'histoire soutiennent que ce type d'approche convient mieux aux étudiants du second cycle de l'enseignement secondaire (soit à partir de 15 ou 16 ans). S'ils ont raison, cet élément est susceptible de constituer une contrainte importante pour la manière dont l'histoire de l'Europe est enseignée aux élèves âgés de 11 à 16 ans.

Cela étant, il convient d'approfondir les recherches. En tant que spécialiste des programmes d'étude, portant un intérêt particulier aux programmes de l'ensemble des matières de l'enseignement secondaire, et non uniquement aux programmes d'histoire, il me semble que les professeurs de certaines autres disciplines, notamment de mathématiques et de sciences, demandent déjà à leurs élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire d'utiliser des techniques similaires, qui demandent des connaissances plus poussées, et de comprendre des concepts et des processus tout aussi élaborés.

2. Des stratégies de changement

Certaines des contraintes exposées ci-dessus ne peuvent être réglées qu'au niveau national ou international et il est clair que le Conseil de l'Europe a un rôle important à jouer à cet égard. Il est trop facile de partir du principe que des changements ambitieux ne peuvent être apportés à l'enseignement de l'histoire grâce à des initiatives à l'échelle européenne. Au cours des années 70, on a assisté à une évolution et l'histoire, la géographie et les sciences sociales qui étaient enseignées séparément ont peu à peu été intégrés dans des programmes interdisciplinaires. En effet, à Berne, en 1973, la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation a recommandé que "les disciplines soit dé-compartmentées afin de sensibiliser les élèves à l'interprétation des faits de la vie quotidienne".

Cette méthode est toujours appliquée dans certains systèmes éducatifs même si la tendance des années 80 et 90 a été de s'éloigner des méthodes interdisciplinaires pour revenir à l'enseignement de disciplines uniques. Il est évident que la manière de concevoir les sciences humaines et les sciences sociales n'a pas changé du jour au lendemain uniquement à cause d'une déclaration commune des ministres européens. En revanche, leur déclaration faisait écho à une tendance qui remontait à la fin des années 60 et qui avait été imprimée par une avant-garde d'universitaires, de formateurs d'enseignants et de professeurs d'histoire.

Les mêmes circonstances s'appliquent désormais à l'inclusion de l'histoire de l'Europe dans les programmes d'étude nationaux. Une avant-garde d'universitaires et de professeurs, soutenus par des organisations internationales telles que le Conseil de l'Europe, ont élaboré des grandes orientations pour les programmes d'étude, des projets en collaboration et des matériels didactiques. L'essor du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne a donné un élan à cette évolution, et il est apparu, en outre, qu'il était urgent de comprendre ce qui se passe en Europe centrale et orientale et de l'inscrire dans un contexte historique.

Néanmoins, comme on a pu le constater au cours des décennies passées, l'innovation en matière de programmes d'étude risque d'être limitée à une avant-garde, sauf si une majorité de professeurs et de concepteurs de programmes estiment qu'il est possible d'introduire quelques éléments nouveaux dans leurs cours et dans leurs programmes. Ils ne trouveront cette stratégie réaliste que si:

- elle s'attaque aux contraintes exposées ci-dessus;
- elle est suffisamment souple pour s'adapter aux structures très diverses adoptées pour les programmes à travers l'Europe.

La dernière partie du présent rapport a pour objet de proposer des moyens pour atteindre ces objectifs. L'idée est qu'il est possible de déceler des "brèches" dans les différentes structures des programmes d'étude afin de permettre à chaque enseignant d'élargir la dimension européenne de ses cours et également de l'intégrer à ce qu'il est tenu d'enseigner.

3. Les brèches dans les programmes d'histoire

Dans le sous-chapitre sur les contraintes éventuelles on a fait valoir que les programmes d'histoire étaient structurés selon 5 modèles différents par les ministères de l'éducation et par les professeurs d'histoire. On a également fait valoir que, dans la plupart des systèmes éducatifs d'Europe, toute tentative visant à élargir la dimension européenne des programmes d'histoire se heurterait aux structures actuelles des programmes définies dans les lignes directrices officielles. L'étape suivante consiste par conséquent à examiner dans quelle mesure il est possible d'élargir la dimension européenne dans le cadre de chacune de ces structures.

Études globales: il s'agit de structures chronologiques qui couvrent un intervalle de temps considérable. Il peut s'agir d'une étude approfondie ou d'un large survol de l'histoire, comportant des lacunes importantes. Le programme officiel d'histoire pour le premier cycle de l'enseignement secondaire au Luxembourg est, par exemple, très approfondi. En trois ans, à peine, l'étudiant va de la préhistoire aux crises actuelles en Europe orientale. Le programme du Portugal pour les élèves de 12 à 15 ans commence également avec la préhistoire et se termine avec le thème: "diversité et progrès culturels dans le monde contemporain"; cependant, des périodes importantes ne sont pas étudiées. La méthode adoptée en Angleterre consiste également en un large survol de l'histoire, de la Rome antique à 1970. Cependant, en Angleterre, certains thèmes et certaines époques peuvent être étudiés de manière plus approfondie, puisque ces lignes directrices officielles sont valables à la fois pour l'école primaire et pour l'enseignement secondaire.

L'argument habituellement utilisé en faveur de l'étude globale est qu'elle aide les étudiants à comprendre les liens de cause à effet, les contingences et les facteurs significatifs; et qu'elle leur permet de se façonner une représentation mentale de l'histoire ou d'acquérir un ensemble de points de référence qui permettent d'étudier le passé avec une certaine cohérence.

Certaines de ces études globales accordent déjà une importance considérable à la dimension européenne de l'histoire. Les programmes de cours du Luxembourg, de la Communauté française de Belgique et du Portugal accordent une place prépondérante à l'Europe. L'exemple ci-dessous est tiré du programme d'histoire publié à la fin des années 80 par le Ministère luxembourgeois de l'éducation. Il s'agit d'une liste des sujets que les élèves âgés de 14 ans sont censés étudier.

Liste des thèmes particuliers prévus dans le programme d'histoire de la 9ème année (élèves âgés de 15 ans) au Luxembourg.

[NB: Ce programme est destiné aux filières 1 et 2. Une version moins approfondie est prévue pour la filière 3.]

De la moitié du XIXème siècle à l'époque actuelle

L'industrialisation
La question sociale
L'impérialisme européen
La Première Guerre mondiale
- causes
- déroulement
- conséquences
L'émergence d'un nouvel ordre en Europe
La révolution d'Octobre
L'URSS sous Lénine et Staline
- structure historique, politique et économique
Les problèmes de la République de Weimar
La crise économique mondiale de 1929 et ses conséquences
Le fascisme en Italie et en Espagne
Le national-socialisme en Allemagne
- Hitler: son itinéraire vers le pouvoir
- objectifs et conséquences du national-socialisme
- vers la guerre
La Deuxième Guerre mondiale
- déroulement et caractéristiques
- l'holocauste
Le nouvel ordre en Europe après la guerre
- le Plan Marshall et la reconstruction de l'Europe occidentale
Les Nations unies
Les blocs de l'Est et de l'Ouest, la guerre froide et Berlin en 1948-49 et en 1961
L'OTAN et le Pacte de Varsovie: la spirale du réarmement
Le COMECON et la Communauté européenne
Les crises des Etats socialistes de l'Europe orientale

Il est clair que ce programme permet de donner au jeune étudiant un aperçu de l'histoire européenne et de l'histoire mondiale au XXème siècle. En revanche, il s'agit d'une histoire surtout politique, enseignée "à un rythme soutenu": de nombreux sujets sont abordés en peu de temps et l'on court inévitablement le risque de voir l'étudiant acquérir une connaissance relativement superficielle des événements. De plus, pour les raisons précédemment exposées dans un sous-chapitre du présent rapport, des contraintes pratiques et administratives sont susceptibles, dans certains pays, d'empêcher toute évolution significative visant à diminuer l'importance relative de l'histoire nationale au profit de l'histoire de l'Europe.

L'étude globale reste le modèle dominant pour les programmes d'histoire en Europe et un certain nombre de sujets et de thèmes, qui permettent d'introduire un point de vue européen, apparaissent dans la plupart des programmes d'étude. Certains des sujets les plus couramment enseignés qui entrent dans cette catégorie figurent dans la liste ci-dessous:

THEMES PARTICULIERS largement enseignés dans les écoles secondaires en Europe occidentale, qui permettraient d'introduire un point de vue plus européen	
<ul style="list-style-type: none"> La féodalité Les mouvements de population La société médiévale Les villes médiévales La culture et la pensée médiévales Les monastères Les universités médiévales La Peste noire et les épidémies de peste L'émergence des centres commerciaux L'Eglise et l'Etat L'imprimerie L'architecture (le roman et le gothique) Les rivalités et les conflits dynastiques Les conflits et les divergences religieux La croissance démographique L'essor de l'agriculture La naissance du capitalisme L'humanisme et la science 	<ul style="list-style-type: none"> L'expansion vers le Nouveau Monde Les inventions La colonisation L'unification nationale ou l'auto-détermination L'émergence de l'Etat-nation L'absolutisme et l'essor du gouvernement représentatif La révolution agraire L'industrialisation Les changements sociaux provoqués par le développement agricole et industriel Les mouvements sociaux et politiques au XIXème siècle L'impérialisme La crise économique de l'entre-deux-guerres La décolonisation La reconstruction économique et sociale de l'après-guerre

Cependant, dans la plupart des cas, ces sujets sont généralement enseignés en adoptant un point de vue national. Souvent la question n'est pas tellement de savoir quels sont les sujets qui doivent être incorporés ou non dans le programme d'étude afin de donner une importance accrue à l'histoire de l'Europe; le problème réside dans la manière d'encourager les enseignants à adopter une méthode plus comparative pour étudier les sujets qui figurent dans leurs programmes d'histoire. Dans certains pays, il sera peut-être nécessaire de faire ressortir cette nécessité dans les grandes lignes officielles des programmes d'étude. Dans tous les pays, cela aura des conséquences sur la préparation et sur la formation en cours de carrière des professeurs d'histoire et sur les ressources pédagogiques mises à leur disposition. Cela peut même avoir des conséquences sur l'enseignement de l'histoire dans les universités.

De vastes possibilités s'offrent, dans le cadre de l'étude globale, pour prendre en compte les sujets paneuropéens et pour étudier les aspects de l'histoire nationale d'un point de vue plus européen grâce à l'approche comparative. Cependant, les possibilités peuvent être limitées, dans le premier cas, par des contraintes pratiques et, dans le deuxième cas, par la structure très chronologique de la plupart des études globales. Bon nombre des phénomènes et des événements historiques dont la liste figure ci-dessus, tels que la féodalité, l'urbanisation, l'essor de l'agriculture et l'industrialisation, par exemple, n'ont pas commencé au même moment partout en Europe. Il n'est pas facile de faire connaître tous ces phénomènes dans le cadre d'une étude de l'histoire très condensée.

L'approche "thématique" - Dans ce cas, le choix des sujets à étudier correspond à des problèmes, des thèmes et des processus historiques plutôt qu'à des périodes. Cette approche est généralement adoptée pour l'un ou plusieurs des motifs suivants:

- Des thèmes, des problèmes et des processus peuvent être analysés dans le cadre d'un nombre limité de "monographies", ce qui permet de se livrer à des recherches historiques approfondies.
- L'approche thématique apporte une certaine cohérence à la méthode comparative de l'enseignement de l'histoire. En d'autres termes, privilégier certains thèmes ou certains problèmes permet au professeur d'histoire et à ses étudiants ou étudiantes de relever des modèles communs ou opposés plus aisément que s'ils adoptaient une méthode comparative après avoir privilégié une période donnée.
- Troisièmement, il semble qu'il s'agisse d'une approche efficace si l'un des objectifs principaux du programme d'étude est d'utiliser l'histoire pour aider les étudiants à comprendre le présent. Elle permet à l'enseignant d'exploiter des intervalles de temps plus longs que dans le cadre des programmes chronologiques conventionnels, qui sont souvent fragmentés en périodes relativement arbitraires. Il devient alors possible de remonter plusieurs siècles afin de rechercher les origines d'événements actuels.

- Quatrièmement, l'approche thématique est souvent plus efficace que l'étude globale pour initier l'élève à la méthodologie historique. On dispose de plus de temps pour examiner diverses sources d'information, pour comparer des interprétations historiques différentes, pour collecter, classer, structurer et examiner des sources historiques et pour appliquer les notions de base de l'analyse historique.
- Enfin - et c'est lié au point précédent - cette approche peut être plus efficace que l'étude globale pour encourager l'élève à développer le sens de la réflexion historique. Les partisans de l'approche thématique soutiennent souvent que l'étude globale, même si elle permet de structurer les sujets de manière chronologique, ne permet pas nécessairement à l'élève de comprendre les processus de continuité et de changement liant des événements et des évolutions qui se produisent au cours d'une période donnée et ceux qui se produisent au cours d'une période ultérieure.

L'atout potentiel de cette approche est par conséquent qu'elle est susceptible de proposer un point de vue dynamique des processus historiques - les facteurs qui contribuent, à tout moment, au changement, à la continuité et aux conflits entre ces deux notions; et les mécanismes évolutifs qui dépassent les limites des périodes souvent arbitraires qui caractérisent les études globales. Elle privilégie la profondeur de l'étude par rapport à l'ampleur des thèmes étudiés. Ses opposants, en revanche, s'inquiètent de ce que cette approche pourrait ne pas contribuer suffisamment à développer le sens de la chronologie et de la perspective historique et que l'on courrait ainsi le risque de voir les étudiants se forger une vision fragmentée de l'histoire. C'est-à-dire de passer d'un thème à l'autre sans établir de lien évident. En admettant que cet argument soit valable, cela dépend en fait beaucoup de la manière dont l'enseignant, et les matériels pédagogiques dont il se sert, font le lien entre les thèmes, afin d'éviter que cette "fragmentation" ne se produise.

En Irlande, le programme d'histoire pour le diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (Junior Certificate) (étudiants âgés de 12 à 15 ans) constitue un exemple d'approche thématique. Il est divisé en trois chapitres. Les étudiants commencent par étudier une introduction à l'histoire en tant que discipline: "Comment savoir ce qui s'est produit dans le passé?". Ils étudient ensuite des monographies concernant les changements: changements de la manière européenne de voir le monde, changements religieux, changements de la structure de propriété des terres, changements politiques et changements sociaux. En troisième et dernière année, ils passent à un chapitre intitulé "Comprendre le monde moderne", qui examine les événements politiques intervenus en Irlande aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, les changements sociaux intervenus au XX^{ème} siècle et les relations internationales.

Comme dans le cas de l'étude globale, on peut mettre en évidence un certain nombre de points largement enseignés; ils sont thématiques ou permettent de privilégier des processus historiques et pourraient être utilisés pour introduire un point de vue plus européen. La liste qui

figure plus loin ne se prétend pas exhaustive; elle sert uniquement à illustrer les différences et les similitudes entre l'approche thématique et l'étude globale.

Il est cependant important de souligner une fois de plus qu'il ne s'agit pas tant des thèmes et des processus qu'il convient de privilégier ou même d'introduire dans les programmes d'étude que de la manière de les aborder en classe. L'approche thématique se prête à:

- l'étude des évolutions sur des périodes relativement longues;
- des études comparatives, axées sur les contrastes et les similitudes des événements historiques qui se sont produits dans deux pays, deux régions, ou davantage;
- des études approfondies;
- des études du changement et de la continuité. A cet égard, l'approche thématique est particulièrement utile pour étudier les processus d'unification et d'éclatement, de développement et de déclin, ainsi que l'absolutisme et la démocratisation, et l'internationalisme et le nationalisme.

THEMES GENERAUX largement enseignés dans les écoles secondaires en Europe occidentale, qui permettraient d'introduire un point de vue plus européen	
<p>La christianisation de l'Europe Les mouvements de population La sédentarisation Les routes commerciales Les routes et les relations culturelles La féodalité La diffusion des connaissances La religion et l'Etat L'urbanisation Le développement de l'agriculture L'évolution des arts et de la littérature L'évolution de l'architecture</p>	<p>Les explorations et les grandes découvertes Les conflits et les divergences religieuses L'émergence de l'Etat-nation L'absolutisme et l'essor du gouvernement représentatif L'équilibre des pouvoirs L'industrialisation L'exode rural Les mouvements sociaux et politiques au XIXème siècle L'impérialisme et le colonialisme Les relations internationales</p>

L'approche "par tranches" - Il s'agit d'une tentative visant à diviser le programme en quelques périodes bien définies, choisies en raison de leur importance historique ou parce qu'elles offrent une bonne opportunité de mettre des méthodes et des concepts historiques en application. Souvent justifiée comme une manière de "rendre l'histoire plus vivante", elle suppose en général que l'on adopte une série de points de vue historiques différents (économique, social, culturel et politique) pour chaque "tranche". En France, le programme d'histoire pour les écoles secondaires du premier degré constitue un exemple de ce type d'approche. Deux "tranches" sont privilégiées: la première, qui est enseignée au cours du 2ème cycle (7ème et 8ème années), est consacrée aux conditions qui ont régné avant, pendant et après la Révolution française, ainsi qu'à la France du XIXème siècle. La deuxième "tranche", enseignée au cours du 1er cycle (9ème et 10ème années), est consacrée à l'histoire moderne. Enfin, au cours du dernier cycle, le programme est à nouveau consacré à l'histoire moderne.

Une version abrégée des lignes directrices du programme destiné au deuxième cycle figure ci-dessous:

RESUME du programme d'histoire du 2ème cycle (élèves âgés de 11 à 13 ans) en France

L'Ancien Régime

Notions de propriété, de changements sociaux et démographiques et de mouvements de populations; l'évolution progressive de l'Etat; la mise en place d'une monarchie stable; travail, technologie et société au XVIIIè siècle.

La Révolution française et l'Empire

Les principaux acteurs; les étapes chronologiques; les documents importants de l'époque; les conséquences de la Révolution hors de France; l'impact des idées révolutionnaires et l'Empire.

La France, l'Europe et le monde au XIXème siècle

- a. Economies, sociétés et nations en Europe;** l'essor du libéralisme, les mouvements sociaux, les idées religieuses, le nationalisme et l'internationalisme.
- b. La France et les Français:** le développement de la démocratie; les idéologies; les changements sociaux; l'évolution politique en France au XIXème siècle; le mouvement des idées.
- c. L'Europe et le monde:** le colonialisme, l'exploitation et les conquêtes. [NB: Ce thème devrait comprendre une étude d'une civilisation non-européenne].

Bon nombre d'arguments avancés au sujet de l'approche thématique peuvent également s'appliquer à l'approche "par tranches". Elle permet de se livrer à une recherche historique approfondie; les enseignants peuvent souvent exploiter un intervalle de temps plus long que dans le cadre d'une étude globale conventionnelle; et cette approche permet d'initier les élèves (qui disposent du temps nécessaire à cet effet) aux méthodes et aux concepts historiques. Elle diffère souvent (mais pas toujours) de l'approche thématique en ce sens que la "tranche" - période ou intervalle de temps particulier - est habituellement abordée de manière chronologique. A cet égard, elle offre souvent plus de possibilités d'examiner les divers aspects historiques (politique, économique, social, culturel et intellectuel) d'une période donnée selon des points de vue différents (national, régional, européen et mondial) que l'étude historique globale. Le résumé des grandes lignes du programme français d'histoire illustre bien ce phénomène. Les détracteurs de cette approche soutiennent, en revanche, qu'elle n'est pas suffisamment ambitieuse pour faire en sorte que les étudiants soient initiés au patrimoine culturel de leur pays ou à celui de l'Europe.

Il est tout aussi possible de s'attacher davantage à l'histoire de l'Europe dans le cadre de l'approche par "tranches" que dans le cadre de l'approche thématique. Faire en sorte que les "tranches" choisies soient importantes à la fois sur le plan national et sur le plan européen est le principal problème du concepteur de programmes. Comme nous avons pu le constater dans bon nombre d'extraits de lignes directrices et de programmes de cours, le XXème siècle, en tant que "tranche", est souvent enseigné aussi bien d'un point de vue européen, et même mondial, que d'un point de vue national. De même, il semble que, pour de nombreux pays au coeur de l'Europe, une période importante sur le plan national est généralement également importante pour leur région, voire pour l'ensemble de l'Europe. Cela ressort clairement de l'extrait du programme d'histoire français. En revanche, ce phénomène est moins susceptible de se produire dans le cadre de l'aménagement des programmes d'histoire des pays situés à la périphérie de l'Europe et des pays dotés d'un passé impérial, pour lesquels la dimension mondiale peut être plus importante que la dimension européenne.

Cela étant, même dans les programmes où la "tranche" revêt une importance avant tout sur le plan national, rien ne s'oppose à ce que les enseignants appliquent les mêmes méthodes (comparaison et recherche d'oppositions et de similitudes) que leurs collègues qui travaillent dans le cadre de l'approche thématique, afin de replacer l'histoire nationale dans un contexte plus large.

L'approche "dimensionnelle" - Le programme d'étude est délibérément structuré autour des différentes dimensions de l'étude de l'histoire. La plupart des programmes d'histoire comprennent certains sujets qui sont avant tout économiques, sociaux ou culturels. L'approche "dimensionnelle" va plus loin. Elle utilise systématiquement ces dimensions, et d'autres encore (dont parfois les dimensions intellectuelle, scientifique, technologique, religieuse et esthétique), pour planifier, sélectionner et structurer le contenu des programmes.

Voilà quelle était, à l'origine, l'intention du Groupe de travail qui s'est vu confier la tâche d'élaborer un nouveau programme d'histoire pour l'Angleterre en 1990. Ce groupe, composé d'historiens du monde universitaire, de formateurs d'enseignants et de professeurs d'histoire, s'est vu demander d'élaborer des programmes d'étude détaillés pour quatre groupes d'âge distincts (les élèves âgés respectivement de 5 à 7 ans, de 7 à 11 ans, de 11 à 14 ans et de 14 à 16 ans). Chaque programme d'étude définissait des modules d'étude communs, que tous les élèves étaient tenus de suivre, et énonçait des critères que les écoles devaient appliquer pour mettre sur pied des modules supplémentaires. Dès le départ, le Groupe de travail s'est efforcé, pour chaque programme d'étude, de préciser les faits essentiels à étudier dans le cadre de chacune des dimensions à prendre en compte. Cette formule est devenue célèbre sous le nom de PESC (politique, économique, social et culturel). En fait, après la publication d'un document de synthèse, qui a fait l'objet d'un large débat, la formule PESC, qui se voulait règle d'organisation, est devenue simple encouragement à essayer, dans la mesure du possible, d'examiner ces différentes dimensions.

En revanche, le programme d'histoire publié par le Ministère de la Communauté française de Belgique est structuré de cette manière et détermine comment les dimensions politique, économique, sociale et culturelle de chaque période doivent être étudiées. Les lignes directrices précisent les intitulés des sujets qui doivent être étudiés pendant cinq années d'enseignement secondaire. Le bref extrait qui suit donne des éléments d'appréciation concernant l'approche adoptée. Il s'agit d'un résumé de ce que les élèves doivent étudier concernant le haut moyen-âge en deuxième année de l'enseignement secondaire (NB: ils étudient également Rome, des origines au déclin de l'Empire, et la société féodale, du X^{ème} au XIV^{ème} siècles).

Programme d'histoire pour la Communauté française de Belgique (publié en 1986)

Deuxième année: Haut moyen-âge - éclatement des anciens mondes et édification d'un monde nouveau.

(i) Formation de l'Ouest

Politique: les royaumes germaniques, l'Empire carolingien, le Traité de Verdun et ses conséquences, le contrôle des masses par une aristocratie administrative et militaire.

Economie et société: les sociétés rurales, les grands domaines fonciers.

Culture: la prolongation de l'Antiquité et la quête d'une nouvelle culture, les monastères, la renaissance carolingienne.

(ii) Survie et adaptation de l'Empire romain à l'est

Politique: la reconstitution de l'Empire romain, Justinien.

Culture: Byzance.

(iii) L'Islam et le nouveau monde: les Arabes; Mohammed, chef religieux et politique; le Coran.

Politique: l'expansion en Extrême-Orient, en Méditerranée et en Asie.

Economie et société: civilisations du désert et civilisations urbaines; les routes commerciales.

Culture: épanouissement intellectuel et artistique au Proche-Orient.

Les partisans de l'approche "dimensionnelle" soulignent généralement qu'un programme d'histoire qui privilégie l'histoire politique, militaire et diplomatique fait abstraction d'un grand nombre de réalisations humaines et manque d'ambition et d'équilibre; ou que l'on ne peut étudier les évolutions et événements importants de manière réellement intelligible que si l'on tient compte du contexte social, économique et culturel (ainsi que politique) dans lequel ils se produisent. Les deux

arguments ne s'excluent pas forcément mutuellement. Cependant, ils mènent généralement à des types différents de programmes d'histoire.

L'exemple belge mentionné ci-dessus fait effectivement preuve d'ambition et d'équilibre mais il ne comporte pas de réelle tentative visant à examiner quels sont les liens qui unissent ces diverses dimensions à un moment donné. Rien n'empêche, bien entendu, l'enseignant de montrer comment la vitalité d'une nouvelle religion, le développement des routes commerciales et l'éclectisme culturel, social et intellectuel des Arabes se sont conjugués pour créer la dynamique de leur expansion politique et militaire au Proche-Orient, en Méditerranée et en Asie. Cependant, les anecdotes rapportées pour le présent rapport ou communiquées sous forme de commentaires à un projet précédent par des formateurs d'enseignants, des inspecteurs scolaires et des évaluateurs de programmes semblent indiquer que la plupart des enseignants ne le font pas. Ils semblent plutôt tentés d'aborder chaque dimension séparément et de structurer leur programme de cours en conséquence. Il semble que cette méthode soit également considérée comme la plus pratique lorsque le programme d'histoire s'inscrit dans le cadre de l'étude globale. Si l'on veut mettre l'accent sur la manière dont ces diverses dimensions s'entrecroisent et interagissent les unes avec les autres, il faut adopter l'approche par "tranches" ou l'approche thématique, qui permettent aux enseignants et aux étudiants d'examiner un thème ou une suite d'événements de manière plus approfondie. Il s'agit, en fait, d'entreprendre une analyse transversale de la période ou du thème donné. A cet égard, les possibilités de privilégier l'histoire de l'Europe ou d'adopter un point de vue plus européen sont les mêmes pour l'approche par "tranches" et pour l'approche thématique.

Les sceptiques soutiennent généralement que l'approche "dimensionnelle", lorsqu'elle est associée à une approche par "tranches" ou à une approche thématique, et qu'elle implique des études transversales, est trop élaborée pour des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire et qu'elle devrait être réservée aux élèves âgés de plus de 16 ans, voire même aux étudiants de l'enseignement supérieur. Il y a tellement peu de données fiables fondées sur une évaluation de la mise en oeuvre de cette approche avec des élèves âgés de 11 à 16 ans que nous ne sommes pas réellement en mesure de soutenir ou de rejeter ce point de vue sceptique.

L'approche interdisciplinaire - Le principal argument avancé en faveur de ce type d'approche consiste à dire qu'il n'y a pas de cloisonnement automatique entre les aspects temporel, spatial, sociologique, politique et économique de la vie d'un être humain. Cette approche est surtout utilisée lorsque l'objectif principal est de comprendre et d'expliquer le présent ou, de manière plus spécifique, de comprendre certains problèmes contemporains. Cette approche est également caractérisée par le fait qu'elle privilégie les concepts qui facilitent l'analyse comparative. Deux des ensembles de lignes directrices de programmes d'étude pris en compte pour le présent rapport constituent des exemples intéressants de cette approche. L'approche proposée par le Ministère espagnol de l'éducation s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des sciences sociales. De 12 à 14 ans, les étudiants sont d'abord initiés aux notions fondamentales des sciences sociales grâce à une étude intégrée de grands thèmes des sciences humaines. Ils examinent ensuite, de manière plus détaillée, la société espagnole contemporaine, se livrent à des études comparatives des sociétés

d'autres lieux et d'autres époques et étudient également un module sur les conflits sociaux. De 14 à 15 ans, ils se consacrent à des thèmes liés à la géographie humaine et à la géographie économique et, de 15 à 16 ans, ils se consacrent davantage à l'histoire. Au cours de cette année, les étudiants reçoivent tout d'abord une initiation à l'histoire en général et étudient ensuite les changements économiques, sociaux, politiques et idéologiques qui caractérisent l'époque actuelle, par le biais d'études approfondies (la révolution industrielle, par exemple) et d'études comparatives (la transition démocratique à Athènes et la transition démocratique en Espagne à la fin du franquisme, par exemple).

Le deuxième exemple est tiré du programme d'étude élaboré en Ecosse pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'approche s'inscrit dans le cadre de l'étude de l'environnement, qui comprend les sciences sociales, les sciences humaines, ainsi que la science et la technologie. La raison d'être de cette approche est que "l'environnement englobe toutes les caractéristiques sociales et physiques qui ont - ou ont eu - des répercussions sur la vie des individus et de la communauté, et qui façonnent - ou ont été façonnées par - les actions, les productions et les institutions des générations successives". Dans ce cas, on privilégie davantage l'apprentissage des processus, des compétences et des méthodes liés à chacune des disciplines, dont l'histoire. Comme l'indiquent les grandes lignes du programme d'étude, "pour chaque génération, collecter, interpréter et exploiter les informations sur le monde dans lequel elle vit fait partie d'une succession de découvertes et de redécouvertes".

L'atout potentiel de cette approche est que, même si le contenu de l'enseignement n'est pas totalement libre, il passe après l'objectif principal qui est d'apprendre à penser et à travailler avec les méthodes, les notions et les modes de pensée qui caractérisent chaque discipline. Par conséquent, il est possible d'introduire de nouveaux sujets, ou des sujets différents, pour autant qu'ils permettent la mise en oeuvre de monographies, d'études des évolutions, d'études différentielles et comparatives ou la collecte et l'interprétation de sources d'information primaires et secondaires. Par ailleurs, les opposants à cette approche se demandent si le besoin de déterminer ce qui a un caractère interdisciplinaire remplace avantageusement ce qui fait le caractère unique de l'approche historique et estiment que le fait de privilégier le présent pourrait ne pas contribuer suffisamment à développer le sens de la chronologie et la perspective historique. Il s'agit d'une question intéressante. Selon les grandes lignes de l'étude de l'environnement en Ecosse, on peut acquérir une perspective historique autrement que grâce à l'étude chronologique. Il y est dit en effet que "Les enseignants peuvent contribuer au développement d'un sens de la chronologie: ils doivent prendre l'habitude de renforcer l'idée du temps qui s'écoule en encourageant les élèves à compléter, avec leur aide, des tableaux chronologiques". D'autres prétendent qu'associer des études approfondies (la Réforme, par exemple), l'étude des évolutions (l'influence de l'islam depuis le VII^{ème} siècle, par exemple) et des études comparatives (l'Europe au XVIII^{ème} et à la fin du XX^{ème} siècle, par exemple) peut être aussi efficace et que l'on peut développer une perspective historique en appliquant des méthodes historiques plutôt qu'en apprenant les événements décisifs de chaque époque.

Même si le contenu du programme d'histoire est moins important que l'apprentissage des méthodes et des concepts de l'histoire, en termes de collecte, d'examen et d'interprétation des informations, il est tout de même nécessaire de définir certains critères pour le choix des thèmes à étudier. Certains programmes qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche interdisciplinaire précisent les thèmes à étudier, qui semblent, pour la plupart, privilégier l'histoire nationale. L'étude des changements, l'étude des évolutions, les études comparatives et les études transversales sont possibles mais la comparaison s'effectue généralement entre différentes régions du même pays (nord - sud, villes - campagnes, différents groupes linguistiques) ou d'une époque à l'autre de l'histoire nationale. Dans le cadre de l'étude des évolutions, on privilégie généralement les transformations qui se sont produites à l'intérieur même du pays, plutôt que de tenir compte des conséquences de ce qui s'est passé ailleurs en Europe sur les tendances et sur les événements nationaux.

D'autres programmes de cours et lignes directrices pour l'histoire qui s'inscrivent dans le cadre de cette approche précisent généralement les objectifs pédagogiques mais laissent le choix (dans une certaine mesure du moins) à l'enseignant des périodes, événements ou thèmes qui lui permettront d'expliquer et d'appliquer ces compétences et ces notions méthodologiques. Cela s'applique dans une large mesure aux lignes directrices sur l'étude de l'environnement élaborées en Ecosse. Cela s'applique également aux lignes directrices pertinentes publiées par le Ministère néerlandais de l'éducation. Ces lignes directrices ne sont pas, à proprement parler, interdisciplinaires; elles sont conçues pour un cours qui associe histoire et éducation civique. Néanmoins, la formule est intéressante pour notre propos. Il s'agit de réaliser un ensemble d'objectifs pédagogiques plutôt que d'étudier une liste de sujets. Cette méthode est le résultat des difficultés rencontrées pour arriver à un accord concernant l'enseignement de différentes matières dans un système éducatif où quelque 80 % des écoles appartiennent au secteur privé et sont contrôlées par diverses églises. Deux de ces objectifs illustrent notre propos:

Extraits des lignes directrices des Pays-Bas concernant les objectifs de base pour l'histoire et l'éducation civique, 1990.

Objectif de base A1: les élèves devraient être capables de collecter et d'organiser des informations fondées sur des données historiques...et devraient être capables de mener une recherche simple concernant des événements historiques et des évolutions sociales, économiques et culturelles qui se sont produits dans leur propre environnement.

Objectif de base D10: les élèves devraient être capables de comparer des aspects de différentes cultures à la fin du moyen-âge en Europe et dans la société moderne.

Il est donc possible, ici comme dans le cadre des autres grandes lignes qui privilégient l'approche interdisciplinaire, d'introduire des monographies consacrées à d'autres pays ou cultures européens, ainsi que des monographies consacrées à des thèmes paneuropéens. L'histoire locale offre également un espace considérable pour l'introduction d'une dimension européenne. Un certain nombre de ces lignes directrices pour l'enseignement de l'histoire et certaines de celles qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche thématique prévoient souvent une sorte de module d'initiation consacré à l'histoire locale - manière pour l'élève de se familiariser avec la façon dont les historiens collectent et interprètent les informations. La dimension locale est choisie parce que l'on part du principe que a) elle éveillera plus facilement l'intérêt de l'élève et b) il sera plus facile d'obtenir des sources d'information ou des objets que les élèves pourront examiner. Cependant, il est possible d'introduire un point de vue européen dans ce contexte grâce à des:

- comparaisons entre le cadre de vie de l'élève et un environnement analogue dans un autre pays: deux ports, deux villes, deux communautés rurales ou deux communautés minières, par exemple.
- études des liens qui unissent la ville ou le cadre de vie de l'élève à d'autres régions d'Europe, grâce aux itinéraires suivis par les pèlerins, aux routes commerciales, aux routes de la soie, aux relations linguistiques, aux migrations, etc.
- études régionales et provinciales (la Baltique, la Méditerranée, la Mer du Nord, la Scandinavie, la Péninsule ibérique, par exemple).

Les initiatives sur les itinéraires culturels et sur les liens commerciaux de la Ligue hanséatique, soutenues par le Conseil de l'Europe, sont particulièrement utiles à cet égard, ainsi que les liens et les échanges entre les écoles de différents pays et les initiatives régionales telles que le Projet de la Mer baltique, auquel sont associées 150 écoles de tous les pays qui bordent la Mer baltique. Le projet porte essentiellement sur l'environnement et est surtout consacré à la géographie et à la science mais l'on a constaté que l'on pouvait également y inclure d'autres disciplines, dont l'histoire. (Pour plus de détails, se référer au rapport du Conseil de l'Europe sur le Séminaire européen d'enseignants consacré à "L'enseignement de l'histoire et de la société européennes dans les années 90", qui s'est tenu à Tuusula (Finlande) en août 1991).

V. CONCLUSIONS

Le chapitre ci-dessus était consacré aux possibilités d'introduire davantage de notions d'histoire de l'Europe dans les lignes directrices officielles des programmes d'étude. Celles-ci ne sont pas immuables; elles font régulièrement l'objet de réexamens et, comme on a pu le constater au milieu des années 70 ainsi que dix ans plus tard, telle ou telle approche de l'enseignement de l'histoire peut être en vogue à un moment donné et influencer ceux à qui il incombe d'établir les programmes de cours et les grandes lignes des programmes d'étude officiels.

Les conférences et les séminaires internationaux qui rassemblent des planificateurs chargés des programmes, des chercheurs, des formateurs d'enseignants et des enseignants de tous les pays d'Europe peuvent contribuer à créer un climat propice au changement et il est clair que le Conseil de l'Europe aura alors un rôle primordial à jouer et devra attirer l'attention de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation sur l'apparition de cette tendance. Entre-temps, il est nécessaire d'examiner des moyens pratiques et réalistes d'élargir et de renforcer la dimension européenne des programmes de cours et des grandes lignes des programmes d'étude, compte tenu des contraintes qui découlent de l'approche adoptée par chaque Ministère de l'éducation.

Même s'il est possible de dresser des listes de sujets et de thèmes qui pourraient être introduits dans les programmes d'étude, l'argument principal avancé dans le présent rapport est que ce qui est enseigné importe moins que la manière dont on l'enseigne. Il faut avant tout étudier les moyens d'aider les professeurs d'histoire en Europe à introduire une dimension européenne dans leur enseignement. Nous estimons que cette tâche peut être remplie au mieux en les encourageant à adopter:

- une démarche comparative qui:
 - oppose des événements ou des évolutions dans deux pays ou régions, voire davantage;
 - mette en évidence les similitudes dans l'évolution historique de deux pays ou régions, voire davantage;
 - montre de quelle manière des événements, des processus et des évolutions qui se sont produits au niveau national ou local ont été influencés par - ou ont influencé - ce qui se passe ailleurs en Europe;
 - montre de quelle manière des cultures différentes se sont mutuellement influencées au point, souvent, de se transformer, dans le cadre de phénomènes d'interaction et de fusion.
- une démarche internationale qui:
 - souligne les éléments de la culture européenne qui sont partagés sans dissimuler la diversité qui caractérise également une grande partie de l'histoire de l'Europe;
 - présente les relations, par le biais du commerce, de l'éducation, de la religion, des voyages, de l'imprimerie, et les échanges d'idées qui ont facilité les influences mutuelles;

- une démarche prête à reconnaître que coexistent une multitude de points de vue sur presque toutes les questions historiques et qu'un enseignement de l'histoire de qualité suppose que l'on inculque cette réalité aux élèves (en s'aidant d'exemples tirés d'autres nations, cultures, mouvements religieux ou groupes ethniques) et qu'on les encourage à admettre qu'il n'y a habituellement pas une seule opinion définitive ou correcte dans le cadre de l'étude et de l'interprétation de l'histoire.

Cela aura des conséquences pour la formation des enseignants, avant l'emploi et en cours d'emploi, car bon nombre d'entre eux n'auront pas été formés à enseigner l'histoire de cette façon, et cela aura également des conséquences pour la publication des manuels et des matériels pédagogiques, notamment des guides pour enseignants.