COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Sommaire

Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Jean-Claude Beacco (ed.), Martin Sachse, Arild Thorbjørnsen,
avec une contribution de Werner Wiater

Les langues d'enseignement des autres disciplines dans le contexte des
Langues de l'Education

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Jean-Claude Beacco (ed.), Université de la Sorbonne, Paris
Martin Sachse, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Munich
Arild Thorbjørnsen, Ministère de l'Education et de la Recherche, Norvège
avec une contribution de Werner Wiater, Université d'Augsbourg

Conférence Intergouvernementale

Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer

Prague 8-10 novembre 2007

Organisée par la
Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
en coopération avec le
Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'Education Scolaire, Extra-scolaire et de l'Enseignement Supérieur
© Conseil de l'Europe

Sommaire

Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles / langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.....7

Prototype de document de référence pour les langues d'enseignement (language across the curriculum, LAC) à partir du cas de l'histoire.....9

1. Valeurs : finalités générales de la formation/instruction scolaire, envisagée du point de vue de l'éducation plurilingue.....10

2. Finalités des enseignements d'histoire.....11

3. Situations sociales de communication/genres de discours dans lesquels l'histoire est impliquée/convoquée : inventaire des compétences attendues.....13

4. Situations scolaires de communication/genres de discours scolaires relatifs à l'enseignement de l'histoire : inventaire des compétences enseignées.....15

5. Les compétences historiennes (1) : compétences disciplinaires.....17
- 5.1. Compétence épistémologique.....18
- 5.2. Compétence relative aux connaissances disciplinaires.....19
  - 5.2.1. Connaissances à proprement parler.....19
  - 5.2.2. Catégories et concepts.....20

6. Les compétences historiennes (2) : compétences langagières et sémiotiques..21
- 6.1. Compétence stratégique.....22
- 6.2. Compétence discursive.....23
- 6.3. Compétence formelle.....24

7. Seuils et évaluation.....26

ETUDES DE CAS.....27

Etude de cas : France
Les compétences langagières/communicationnelles dans les programmes d'histoire de l'Education nationale française - Brèves remarques
Jean-Claude Beacco.....29

Etude de cas : Bavière (Allemagne) (disponible en anglais seulement) - History curricula in Bavaria
Martin Sachse.....35

Etude de cas : Norvège (disponible en anglais seulement) - History in lower secondary education - the example of Norway
Arild Thorbjørnsen.....41

Etude : Empirical monotoring / evaluation (texte disponible en anglais seulement)
Werner Wiater.....53

ANNEXE.....59
- Recommandation Rec(2001)15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXIe siècle.....59
- Annexe à la Recommandation Rec(2001) 15.....62

Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles / langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

A la suite du séminaire d'Oslo (31 janvier-2 février 2007) et à partir du rapport qui en a été rédigé par M. Sachse (History Sub-Group, *Report on Aims and Effects*) pour le groupe de travail (qui comprenait Arild Thorbjørnsen et Jean-Claude Beacco), on propose ci-après un document pour la Conférence de Prague (8-10 novembre 2007)

Ce document adopte la forme d'un prototype provisoire de ce que pourrait être l'instrument de référence pour les langues de la scolarisation et de l'éducation scolaire, qui est l'objet de cette activité du Conseil de l'Europe.

Cette proposition, isolée, n'a de pertinence que si elle est convergente par rapport aux propositions qui seront élaborées pour la spécification des compétences langagières impliquées dans les autres disciplines et pour les enseignements de la/des langue/s de scolarisation comme matière spécifique.

NB : La terminologie de ce texte n'est pas définitive ; elle sera revue en fonction des options terminologiques pour le projet en général.

Prototype de document de référence pour les langues d'enseignement (language across the curriculum, LAC) à partir du cas de l'histoire

<table>
<tr><td colspan="3">Valeurs (1)
Valeurs et finalités propres à la discipline scolaire (2)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Besoins langagiers : situation de communication extrascolaires/sociales (3) et situation de communication scolaires (4)</td></tr>
<tr><td colspan="3">A partir des besoins langagiers et des choix éducatifs effectués par l'Institution, spécifications des objectifs d'enseignement disciplinaires, c'est-à-dire des compétences historiennes qui sont constituées
• des compétences disciplinaires (visées/attendues), de nature cognitive, à utiliser les processus ou les produits de la discipline scientifique : sciences historiques
• des compétences (visées/attendues) à communiquer langagièrement/sémiotiquement nécessaires à la gestion de cet ensemble de situations scolaires
• des compétences interculturelles (visées/attendues) qui y sont impliquées (voir 1 et 2: valeurs)</td></tr>
<tr><td>compétences disciplinaires (5)
spécifiées en
composante/compétence relative aux processus épistémologiques de la discipline (5.1.)
composante/compétence relative aux connaissances disciplinaires (5.2)
en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines</td><td>compétences langagières/sémiotiques (6)
Voir infra
spécifiées en composantes/compétences, en relation avec les spécifications transversales concernant la langue comme matière</td><td>compétences interculturelles
spécifiées en composantes/compéten-ces, en relation avec les compétences disciplinaires et langagières/sémiotiques</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>compétences langagières/sémiotiques (6)</td></tr>
<tr><td>spécifiés en composante/compétence stratégique (6.1. interaction, production, réception, orale ou écrite), en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et la langue comme matière</td></tr>
<tr><td>spécifiés en composante/compétence discursive portant sur les genres de discours ou ensembles de genres de discours retenus (6.2.),en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et la langue comme matière</td></tr>
<tr><td>permettant à leur tour la spécification d'une compétence/composante formelle décrite, en partie, sous forme d'opérations cognitives/discursives (6.3., en corrélation avec 5.2.), à partir des régularités formelles des genres discursifs retenus (mais comprenant aussi, par exemple 5.1, du point de vue linguistique), en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et, tout particulièrement, la langue comme matière</td></tr>
</table>

1. Valeurs : finalités générales de la formation/instruction scolaire, envisagée du point de vue de l'éducation plurilingue

[Dans une section de ce type, le Document de référence pour les langues de scolarisation (désormais DR) aurait pour fonction d'identifier les formulations existantes les plus pertinentes des valeurs partagées par les Etats membres et d'en mettre en relief les dimensions communicationnelles/langagières]

Les langues de l'éducation ont pour rôle au sein de l'institution scolaire, comme dans l'éducation en général (quelle qu'en soit l'instance : famille, groupe de pairs, communautés de référence...), de structurer et d'accompagner la formation/instruction des acteurs sociaux.

Les finalités vers lesquelles tend cette formation/instruction sont celles qui sont partagées par les Etats membres du Conseil de l'Europe comme fondement de la vie en société dans l'espace européen.

La scolarisation a pour responsabilité de former de futurs citoyens et de développer leur potentialités, en leur donnant les instruments nécessaires à la vie en société ou des stratégies pour s'approprier ceux-ci, dans tous ses aspects (relation personnelles, activités professionnelles, activités de loisir...) et en leur permettant de comprendre les valeurs fondatrices de la vie démocratique et des les intégrer à leur l'éthique personnelle.

A ce titre, les langues de l'espace européen ne constituent pas seulement un matériau pour construire des identités culturelles régionales, « ethniques », nationales mais aussi un lieu d'expérience de l'altérité. L'éducation plurilingue se propose de valoriser les répertoires linguistiques individuels et d'organiser des formations tout au long de la vie qui en assure le développement.

Les valeurs du Conseil de l'Europe qui ont une influence structurante sur l'éducation sont :

- la citoyenneté démocratique : sa dimension participative implique que les citoyens disposent des moyens linguistiques de gérer les situations de communication de la vie politique et sociale collective. L'exercice de cette citoyenneté met en jeu différentes capacités : par exemple, dans le cadre de la pédagogie critique, on a retenu comme composantes de l'éducation : la réflexion (interactive), le dissentiment critique, la capacité de décentration, la capacité de dialogue social, la capacité à agir[1]...
- la cohésion sociale, qui se construit par un accès équitable à l'éducation et aux connaissances ainsi que par le dialogue interculturel/interreligieux
- le développement d'une société qui tire ses ressources de la production de connaissances
- le développement de la personne dans l'espace social et l'autonomisation de l'apprenant, finalité de tout processus éducatif.

Dans le *Report on Aims and Effects* (2.1.), écrit suite à la réunion à Oslo des auteurs de la présente étude (disponible en anglais seulement), on a adopté la formulation suivante de ces finalités éducatives :

"[...], the new instrument is likely to address many more complex issues than the current CEFR, amongst others namely:

- issues of multiple identity building through language use and education
- issues of "Bildung" through language education
- issues of thinking and cognitive development, based on language learning

[1] Voir Guilherme M. (2002) : *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Maters, Clevedon (UK).

- issues of knowing and acknowledging different linguistic and cultural traditions
- issues of literary, aesthetic and creative language use
- issues of (advanced) bilingualism and how individuals can further develop their plurilingual profile beyond bilingualism
- issues of participation, social inclusion and social cohesion
- issues of developing intercultural competence [...]"

Le contenu de cette partie du DR est à élaborer en fonction des formulations des finalités générales proposées par chaque groupe et qui conduiront à une synthèse opérationnelle.

2. Finalités des enseignements d'histoire

Dans une section de ce type (qui pourrait aussi constituer une sous-section de la précédente) le document de référence pour les langues de scolarisation pourrait identifier les valeurs dont la transmission est plus particulièrement de la responsabilité des langues comme matière et des langues d'enseignement, dans leur ensemble et chacune pour ce qui la concerne.

Pour identifier les valeurs transversales à construire dans les enseignements disciplinaires, on procèdera par synthèse des propositions de spécifications provenant de chaque discipline scolaire. Une typologie classificatoire sera sans doute nécessaire.

Il conviendra de mettre en relief dans le DR

- *les relations de ces finalités aux finalités générales*
- *leurs spécificités*
- *leur caractère opérationnel pour la détermination des compétences langagières*

A la différence d'autres disciplines concernées par les langues de scolarisation, l'enseignement de l'histoire a été l'objet de nombreuses actions spécifiques du Conseil de l'Europe, fondées sur l'idée de réconciliation et d'influence positive mutuelle entre les peuples (projet : "L'*histoire dans la nouvelle Europe*", programme "L'enseignement de *histoire et la nouvelle initiative du Secrétaire Général*", projet "Apprendre et enseigner l'histoire dans l'Europe du 20e siècle). Il a aussi donné lieu à des recommandations très amples qui concernent aussi bien les principes de son enseignement que les contenus et les méthodes, par exemple Rec (1996) 1283 et Rec (2001)15, reproduite en annexe.

Les finalités que M. Stobart[2] identifie pour les enseignements d'histoire sont :

- « respect des droits de l'homme, favorisant la tolérance, la compréhension et l'acceptation de la diversité des points de vue ;
- développement de la réflexion critique et de l'aptitude à reconnaître les partis pris, les préjugés, les stéréotypes ;
- encouragements à des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, l'empathie et le courage civique ».

La Rec (2000) 13 confirme que la falsification idéologique et la manipulation de l'histoire sont incompatibles avec les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe, que l'on doit garantir une interprétation claire et correcte des sources historiques, quel que soient leurs type ou leur genre, et le libre accès aux archives.

La Rec (2001) 15 souligne qu'il est nécessaire :

[2] M. Stobart (1997) : « Le « lettrisme » en histoire : vers un nouveau concept », (texte présenté au Congrès sur l'apprentissage de l'histoire, Paris 1994) dans Conseil de l'Europe : *Histoires et interprétations*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 74.

- de faire des progrès sensibles pour l'élaboration d'une conception pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire, notamment par le développement des capacités de recherches individuelles et d'analyse ;
- de mettre en évidence les innovations pédagogiques utilisant tant les technologies de l'information que les nouvelles sources didactiques ;
- d'élaborer des exemples d'approches ouvertes des questions délicates de l'histoire de l'Europe du XX^{e} siècle.

L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait :

- occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ;
- jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ;
- permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles ;

Les finalités principales retenues pour l'enseignement de l'histoire au XXI° dans la Rec (2001)15 sont :

- occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ;
- être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples ;
- jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ;
- s'inscrire dans une politique éducative qui participe étroitement au développement et à l'évolution des jeunes, dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain, ainsi qu'au développement pacifique des sociétés humaines dans une perspective planétaire, dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;
- permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles ;
- permettre au citoyen européen de mettre en valeur son identité individuelle et collective par une connaissance du patrimoine historique et culturel commun dans ses dimensions locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ;
- être un instrument de la prévention des crimes contre l'humanité.

Ces spécifications se situent au niveau des valeurs mais elles comportent aussi des définitions en termes de compétences générales ("analyser et interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et

grâce à un débat ouvert fondé sur une vision ") qui seront prises en compte dans la section correspondante du DR.

En ce qui concerne la multiperspectivité, R. Stradling (*Teaching 20th-century European history* 2003), souligne que, dans le contexte de l'histoire et de son enseignement, ses objectifs sont de permettre d'accroître, de manière plus globale et plus large, la compréhension des événements historiques et celle de leur dynamique en prenant en compte les ressemblances et les différences entre tous les acteurs impliqués de manière à

- mieux comprendre les relations historiques entre les nations ou les groupes frontaliers, ou encore entre les majorités et les minorités à l'intérieur des frontières nationales ;

- de se faire une idée plus claire des dynamiques des événements, en examinant les interactions (et leurs interdépendances) entre les personnes et les groupes impliquées.

3. Situations sociales de communication/genres de discours dans lesquels l'histoire est impliquée/convoquée : inventaire des compétences attendues

(tous les domaines du *Cadre européen commun de référence* (CECR), sauf éducationnel voir www.coe.int/lang/fr)

Dans une section de ce type, le DR, comme dans les inventaires des Niveaux seuil du Conseil de l'Europe, pourrait établir un inventaire (maximum) des situations sociales de communication dans lesquelles l'histoire est impliquée. La scolarisation a pour responsabilité de préparer les apprenants à gérer efficacement ces situations qui sont des activités sociales relevant de différents domaines. Les typologies de ces domaines et sous-domaines pourront s'appuyer sur l'existant (domaines du CECR : personnel, public, professionnel) ou être repensées.

On peut considérer que cette section du DR constitue un guide pour l'analyse des besoins en langues destinés à spécifier les programmes d'enseignement d'une discipline comme l'histoire.

Ces situations seront complétées par ses inventaires des formes de la communication scolaire, induites par les modalités d'enseignement elles-mêmes. Cet inventaire est à harmoniser/mettre au point avec les autres disciplines

L'histoire est présente dans de multiples situations de la vie sociale, puisqu'elle est la discipline des sciences humaines et sociales la plus perméable aux idéologies, aux représentations sociales, aux stéréotypes et une des « matières premières » pour les constructions identitaires. De manière provisoire, on peut tenir que l'histoire est convoquée dans :

- les discours politiques (partis, élus, responsables…), où elle est normalement sollicitée à des fins argumentatives (interprétation du passé), en particulier pour la définition de l'identité nationale ou pour le sens à donner à des événements historiques (esclavagisme, colonialisme, collaboration avec des régimes totalitaires… ;
- les échanges entre les citoyens, en particulier sous les aspects de la « culture générale » censée être maîtrisée ;
- l'espace familial ou de voisinage où se transmettent les récits de vie, mêlés à la « grande histoire » ;
- la construction de la mémoire collective : célébrations des « grands hommes », lieux de mémoire (comme les plaques commémoratives), les statues, les champs de bataille, les fêtes nationales… ;

- la presse (quotidienne, hebdomadaire) généraliste) qui rend compte d'ouvrages historiques, de découvertes archéologiques… ou qui, à l'occasion d'un événement politique d'actualité rouvre un dossier historique à des fins d'explication ;
- la presse spécialisée (plutôt mensuelle) qui propose des magazines d'histoire généraliste ou spécialisée (Moyen-âge, Histoire des religions…) ;
- les films (cinéma historique *vs* à base historique, « grand spectacle ») et les productions romanesques et théâtrales ;
- les émissions de télévision, dont les documentaires historiques ;
- les sites Internet ;
- les reconstitutions et les spectacles historiques ;
- les musées ;
- les monuments (châteaux, édifices religieux, villes…) et les productions artistiques, qui attirent les visiteurs
- la production historiographique à l'intention du grand public ou du public dit « cultivé »
- […]

Ces situations sont à recenser de manière plus exhaustive et à classifier, éventuellement selon des critères hiérarchiques ou croisés. Certaines de ces situations relèvent de la vie sociale et de la sphère du politique et de la citoyenneté active, d'autres de la fréquentation des médias, de l'accès aux connaissances, de la constitution des opinions… Elles prennent des formes de communication diverses : réception orale, écrite et audiovisuelle, interactions orales… Les situations de production orale et écrite semblent peu représentées.

Le rapport à l'histoire semble jouer un rôle important dans la constitution des opinions politiques (à travers, par exemple, l'interprétation souvent divergente de la « nature » de l'identité nationale et les courants de pensée auxquels on se rattache). L'histoire est aussi un espace de rencontres interculturelles avec des sociétés différentes (dans le temps et dans l'espace : par ex. la société égyptienne antique), d'éducation artistique et esthétique, de découverte de la diversité anthropologique des sociétés, des mœurs et des « mentalités ».

Ces activités sociales impliquant la connaissance historique peuvent être décrites en termes de capacités langagières et de genres de discours. Pour chacune ou chaque ensemble de situations de communication, on pourrait développer des descripteurs.

Exemple

(genre discursif : documentaire, relevant des discours de vulgarisation ; réception orale)

Comprendre des documentaires historiques (télévision)

- Les descripteurs des deux colonnes ne sont pas nécessairement en correspondance ou, du moins, celle-ci est à théoriser et à construire.
- Ils ne sont pas non plus présentés dans un ordre de compétence croissante/décroissante.
- On devra rechercher des affinités entre ceux de la colonne de droite et ceux du CECR (4.4.2.3. : comprendre des émissions de télévision et des films ; comprendre un documentaire : B2)

Compétences historiennes/cognitives Capacité à :	Compétences langagières Capacité à :
identifier les sources scientifiques	comprendre le commentaire off
identifier les raisonnements effectués à partir des données/indices	comprendre les interviews
repérer les formes de la mise en scène de vulgarisation : dramatisation, mystère, énigme, « les savants »…	lire les cartes, schémas, tableaux
identifier les connaissances nouvelles	interpréter le montage les cadrages, les éclairages…
situer le phénomène traité dans un contexte plus large (chronologique, culturel…)	repérer les définitions données dans le texte off
évaluer les formes de la reconstitution pour la télévision (par ex. vue d'artistes)	distinguer les descriptions des commentaires
identifier les simplifications, généralisation, absence de données, allusion à des controverses de spécialistes	distinguer le discours objectivé de l'appréciation (en particulier, esthétique : *beau*, *magnifique* …)
comprendre si le document défend une thèse	…
…	…

4. Situations scolaires de communication/genres de discours scolaires relatifs à l'enseignement de l'histoire : inventaire des compétences enseignées

(CERC : domaine éducationnel)

Dans une section comme celle-ci, le DR aurait pour rôle de recenser les formes de la communication qui sont utilisées dans l'enseignement de l'histoire. Ces organisations (cognitives et méthodologiques) des interactions langagières en classe ont pour fonction de transmettre les valeurs, d'accompagner les apprenants dans la constitution de leurs attitudes, d'assurer la transmission des savoirs (voir 1 et 2) et de les préparer, directement ou indirectement à la gestion des situations décrites en 3.

Les enseignements de l'histoire peuvent être organisés suivant les finalités générales et spécifiques décrites plus haut. Pour ce faire, ils sont structurés à parti d'un répertoire d'activités méthodologiques qu'il importe de caractériser, puisque l'efficacité éducative de ces enseignements dépend de la manière dont les apprenants y adhèrent et y participent.

Ces formes de méthodologies sont variables en fonction des traditions éducatives et des choix méthodologiques effectués par les programmes qui organisent ces enseignements[3].

Elles relèvent d'objectifs différenciés et peuvent être décrites en termes discrets, en tant qu'activités de communication. Leur connaissance relèvent d'enquêtes ou d'études

[3] Voir les études de cas : Bavière (Allemagne ; enseignement de second degré (secondaire supérieur) *Gymnasium*, *Hauptschule*, *Realschule*, par Martin Sachse), Norvège (par A. Thorbjørnsen), France (Collège, par J.-C. Beacco).

monographiques nationales/régionales qui, à partir d'observations de classes ou de données indirectes (entretiens avec les enseignants, les inspecteurs, les chefs d'établissements...), sont à même d'identifier les méthodologies d'enseignement de l'histoire actives et dominantes.

On peut, dès à présent, présumer qu'on y utilise des démarches comme :

- exposé de l'enseignant (dont la « grande narration », interprétations et commentaires, analyse de données primaires, explicitations terminologiques, conceptuelles...) avec l'appui de matériel iconographique (cartes, schémas, tableaux de données, reproductions de témoignages...) (PO, RO et PE[4] (prise de notes) pour les apprenants)
- interaction enseignants-apprenants à propos de son exposé et/ou des données (IO)
- lecture du manuel par les apprenants (RE)
- exposé d'apprenants (PO) à partir de notes, Power point...
- débats (contradictoires/multiperspective, IO) organisés par les apprenants (à partir de textes ou de notes : PE)
- recherches d'informations (RE et PE: prise de notes)
- analyse de dossiers de textes et synthèse (RE et PE)
- compte-rendu d'ouvrages, d'émissions de télévision (PE ou PO)
- réaction à un film historique visionné par le groupe-classe (IO)
- les lectures de textes d'historiens (RE)
- les activités sur projets (qui articulent différentes compétences : par ex. réalisation d'un dépliant ou d'un film de promotion pour un monument) : recherche individuelle et/ou de groupes
- initiation à la méthodologie historique : par exemple, recueil de témoignages du passé récent, mis en forme, analyse et commentaires, analyse du noms des rues d'une ville... (PE), projet de texte pour un guide commentant un tableau pour des touristes
- production de textes personnels ou d'imagination (PE)
- simulation globale de nature historique
- [...]

Ces activités d'enseignement de l'histoire peuvent être décrites en termes de capacités langagières et de genres de discours.

[4] Codage des activités de communication du CECR : R = réception ; P = production ; I = interaction; O = oral; E= écrit).

Exemple

(genre discursif, relevant de la production orale)

Présenter un exposé (préparé) à la classe

- Les descripteurs des deux colonnes ne sont pas nécessairement en correspondance ou, du moins, celle-ci est à théoriser et à construire
- Ils ne sont pas non plus présentés dans un ordre de compétence croissante/décroissante
- on devra rechercher des affinités entre ceux de la colonne de droite et ceux du CECR (4.4.1.1. : s'adresser à un auditoire)

Compétences historiennes/cognitives Capacité à :	Compétences langagières Capacité à :

Lire et résumer la documentation pertinente	*Descripteur B2 du CECR* (p. 50) : prendre en charge une série de questions après l'exposé développer un exposé de manière claire et méthodique S'écarter momentanément d'un texte préparé
Situer les différentes sources d'information	*Descripteur C1* (ibid.)
Transposer un discours historiques déjà constitué	*Descripteur C2* (ibid.)
Interpréter des données primaires	Présenter et organiser le commentaire linguistique d'un tableau, schéma, croquis : référence à l'espace
Interpréter des données quantitatives	Rendre l'exposé attrayant : gestion de la voix, de l'intonation
Rapporter l'opinion des historiens professionnels	Maîtriser les connecteurs discursifs
Proposer et fonder son propre point de vue en en expliquant l'origine, la nature	Annoncer un plan

5. Les compétences historiennes (1) : compétences disciplinaires

Dans une section ou un ensemble de sections de ce type, le DR recenserait les moyens linguistique-cognitifs nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la gestion des discours /activités scolaires de 3. Elles pourraient s'appuyer sur les sections 4 et 5 du CECR.

5.1. Compétence épistémologique

On a défini le savoir-faire historique à enseigner comme littéracie ou « lettrisme en histoire »[5].

Pour développer l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'empathie, le courage civique, l'imagination, le plaisir à travers la connaissance historique, il importe de développer des « compétences cognitives » ou « savoir faire » historiens qui seraient, pour M. Stobart, la compétence :

- à traiter et analyser différentes formes d'informations et de documents ;
- à identifier les formes pertinentes de les interroger ;
- à en tirer des conclusions équilibrées et responsables en fonction de leur nature ;
- à comprendre d'autres points de vue ;
- à reconnaître et accepter les différences ;
- à détecter les erreurs, les partis pris, les préjugés ;
- à développer la curiosité.

Les concepts historiques sont des idées générales qui permettent

- d'organiser le savoir historique
- d'organiser les idées à propos du savoir historique
- faire des généralisations
- identifier des ressemblances et des différences
- mettre en évidence des structures
- établir des corrélations

Deux ensembles de concepts sont particulièrement importants à cet effet

- un premier groupe est constitué de concept de « premier ordre », car ils sont indispensables à l'étude et à l'enseignement de l'histoire, comme : révolution, impérialisme, démocratie, dépendance et interdépendance, résistance, terrorisme, fascisme, coopération… ;
- un second ensemble regroupe des concepts qui ne sont pas spécifiques à l'histoire mais qui permettent de comprendre comment le savoir historique est crée et construit : temps, causalité, continuité, changement, chronologie, comparaison, preuve et sources.

R Stradling[6] propose, ultérieurement, l'inventaire suivant de ce qu'il nomme des *compétences clés* :

- « capacité de formuler les bonnes questions ;
- […]
- capacité d'analyser d'éventuelles sources d'information et de faire la distinction entre sources primaires et secondaires ;
- faculté d'évaluer ces sources en termes de point de vue, de parti pris, d'exactitude et de fiabilité ;

[5]Stobart M. (1997) : Le « lettrisme en histoire : vers un nouveau concept », dans Conseil de l'Europe : *Histoires et interprétations*, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 68 et suiv.
[6] Stradling R. (2001) : Enseigner l'histoire de l'Europe du XX°siècle, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 105.

- capacité de rendre connaissance de son propre angle de vision, de ses propres partis pris et préjugés et d'en tenir compte lors de l'interprétation des preuves disponibles ;
- capacité d'utiliser les sources disponibles en vue d'extraire une information permettant de répondre aux questions que l'on se pose en tant qu'élève ;
- faculté de structurer, sous forme de séquence, l'information concernant un événement ou une situation précise (faits divers, suite des événements, contexte de l'époque ;
- faculté de mettre en perspective l'information en question en la rattachant à celle que l'on a sur la même période, sur les événements parallèles
- faculté d'analyser les sources disponibles en vue de déceler les raisons et causes des événements et de classer ce matériel par ordre d'importance
- capacité de formuler certaines conclusions au sujet de événements en question et de leurs causes et de justifier ces observations »

Dans un autre document[7], le même auteur propose d'activer ces compétences au moyen :

- d'une initiation à l'historiographe, en tant que forme particulière la construction de la connaissance
- d'une intégration de la multiperspectivité dans la narration historique
- d'un élargissement de l'espace et des ambitions de celle-ci (par exemple en ce qui concerne les Croisades[8] : point de vue des Croisés et des Musulmans)

Dans ces inventaires et d'autres de cette nature, il conviendra d'identifier les compétences qui sont effectivement à portée de l'enseignement, car le risque est grand de calquer celles-ci sur les compétences des historiens professionnels. Il conviendra aussi de mettre en évidence comment elles se présupposent les unes les autres de manière à essayer de construire un itinéraire d'appropriation réaliste en fonction, surtout, du développement cognitif des apprenants en milieu scolaire.

5.2. Compétence relative aux connaissances disciplinaires

5.2.1. Connaissances à proprement parler

Les contenus de l'histoire sont généralement synonymes de connaissances encyclopédiques: événements politiques et militaires, histoires des individus qui jouent un rôle déterminant, explications des raisons pour lesquelles les choses sont allées comme elles sont allées. En ce sens, le savoir historique concerne le « quoi » et le « pourquoi ». Ce savoir est souvent présenté dans les manuels sous forme d'un récit. Il y est représenté comme « une histoire » comportant des événements situés dans le temps et où certaines causes conduisent à certains effets.

Au-delà de cette conception ordinaire, ces savoirs concernent ce que l'on entend que les apprenants « retiennent» de l'enseignement scolaire de l'histoire. Un inventaire des choix possibles devrait être élaboré dans le DR et comprendre des catégorisations comme :

- connaissance schémas/dynamiques historiques générales, se déployant sur la longue durée (l'expansion de l'agriculture en Europe (néolithisation), naissance du capitalisme, mise en place de la République en France…)

[7] Stradling R. (2003) : La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire: un guide pour les enseignants, Conseil de l'Euope.
[8] On passe ainsi à une perspective interculturelle.

- compréhension de dynamiques de ce type au niveau des grandes régions d'Europe et du monde, avec leurs implications pour des espaces plus déterminés (état nations, régions, villes…)
- compréhension des événement structurant la mémoire collective active,'c'est-à-dire dont les conséquences et les interprétations sont pertinentes pour la vie sociale présente
- connaissance de certains lieux, personnes et personnages, œuvres révélatrices de ces évolutions
- …

Ce premier essai d'inventaire doit être remanié en fonctions des formes existantes de définitions de tels contenus dans les programmes d'enseignement des états membres. Il devra tenir compte de la tendance avérée à construire des programmes axés sur l'histoire nationale, donc potentiellement peu interculturel et axé sur la spécificité plutôt que sur les dynamiques historiques générales (de nature anthropologiques (par ex., société de cour), économique (par ex. économie féodale), esthétique et intellectuelle (par ex. les Lumières, le romantisme)…

5.2.2. Catégories et concepts

« […] le discours sur la réalité historique doit s'ordonner autour de pôles qui, d'une part, confèrent à l'expression une certaine unité et, d'autre part, permettent de subsumer la diversité des événements ou des perspectives déterminées qui transforment la simple consécution en connexion significative […] de telles catégories résultent à la fois des faits envisagés et de la lecture qu'en donne l'historien. Elles constituent le point de rencontre du sens propre des événements et de la portée que leur accorde la conscience historienne »[9]. En fonction de cette place des catégories dans la connaissance et le discours historique, on s'accorde, en didactique de l'histoire, à penser qu'il importe d'assurer aux apprenants la maîtrise de ces concepts centraux. Ceux-ci permettent d'organiser l'intelligibilité des événements et de les comparer entre eux. La plupart de ces catégories de la connaissance historique sont ancrées dans des espaces chronologiques donnés ; par exemple, pour les XIX° et XX°siècles : révolution et contre révolution, nationalisme, colonialisme et décolonisation, fascisme…, mais pour les XVe XVI°: renaissance, Réforme et contre réforme… ou sur une plus longue durée la notion de ville.

Il faut aussi prendre en compte l'enseignement non plus des objets construits par la connaissance historique mais les concepts qui l'instaurent (voir plus haut : initiation à l'historiographie) comme par exemple :

- chronologie temporalité, période
- événement, tendance, évolution, structure
- continuité, changement, rupture, « progrès »
- civilisation, culture
- causalité et causes (multicausalité)
- processus de comparaison
- processus relatifs aux preuves
- processus relatifs à l'interprétation
- …

[9] Prelman C ; (1969) : *Les catégories en histoire*, Editons de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, p. 12.

Enfin, d'autres catégories sont issues d'espaces, de périodes ou de cultures spécifiques et elles circulent souvent sous leur forme originelle, en langue étrangère donc (par ex., en français *ostracisme* (Grèce), *nome* (Egypte), *autodafé* (Espagne, Portugal), *aggiornamento* (Italie), *boyards* et *muzhik* (Russie)…)

La pleine intellection de ces catégories passe par la reconnaissance des valeurs sémantiques originelles de ces éléments lexicaux, qu'il faut comme extraire de leurs usages ordinaires.

6. Les compétences historiennes (2) : compétences langagières et sémiotiques

Dans cette section, le DR devrait décrire, spécifier et éventuellement hiérarchiser les compétences langagières et sémiotiques qui permettent de gérer les situations de communication à dimension historiques.

Pour gérer les discours et les situations de communication historiques de l'école, il convient aussi de mettre en place des compétences langagières, qui sont indissociables des formes discursives identifiées en 3 et en 4. Celles–ci ne peuvent se limiter pour les apprenants à la capacité à construire un/des récits historiques, même clair/s et « logique/s », à partir de données, parce que la narration est un type abstrait de texte qui se rencontre dans bien des genres historiques, que c'est une forme de narrativité très spécifique[10] et qu'elle ne couvre pas, de loin, toutes les situations de communication scolaires et extrascolaires où l'histoire est sollicitée, se déploie, se discute et se construit.

En première approximation, on pourrait dire que les compétences nécessaires à l'analyse , à l'interprétation et à l'évaluation de la pertinence des connaissances historiques pourraient être que les étudiants soient en mesure de :

- formuler les questions pertinentes ;
- examiner un problème ou une question historique et de suggérer des pistes de recherche possibles;
- évaluer les sources historiques en termes de perspective, biais, précision, solidité ;
- reconnaître leurs propres perspectives et les prendre en compte dans l'interprétation des preuves et des sources d'information disponibles ;
- utiliser ces sources pour identifier les informations pertinentes, capables de fournir des éléments de réponse à leurs questions ;
- structurer les informations relatives à un événement /à une situation particulier/ère sous forme de séquence (ce qui est arrivé d'abord…) ;
- contextualiser l'information en la rapportant aux informations qu'ils possèdent déjà sur la période, des événements parallèles ;
- tirer des conclusions à propos des événements et de leurs causes et d'en rendre compte.

Pour ce faire, nous adopterons, de manière provisoire et exploratoire, un modèle de compétence à communiquer simplifié par rapport au CECR. Nous retiendrons une organisation en quatre ensembles de composantes[11], dont les trois premières constituent la compétence de communication proprement dite (axée sur son constituant médian : la compétence relative aux genres de discours) et dont et la dernière peut être dite communicative au sens spécifique de la communication interculturelle :

[10] Rancière J. (1992) : *Les mots de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Le Seuil, Paris.
[11] Voir Beacco J.-C. (2007) *: L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. Langues et didactique, Didier, Paris.

compétences de communication langagière	• composante/compétence stratégique (voir 6.1) • composante/compétence discursive (comme maîtrise des genres de discours) (voir 6.2.) • composante/compétence formelle voir 6.3)
compétences interculturelles	• composante ethnolinguistique • [...] • composante d'interprétation • composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes (voir 1et 2)[12]

Dans la classification adoptée, nous privilégierons l'entrée par la composante discursive.

6.1. Compétence stratégique

Cette section du DR a pour fonction d'identifier et de spécifier, au moyen d'inventaires de descripteurs, les compétences nécessaires la gestion des textes (au sens du CECR) présents dans l'institution scolaire et, indirectement, en dehors de celle-ci (voir 3). La compétence communicative générale comporte une composante de nature psycho-cognitive dite *stratégique* qui commande les comportements langagiers observables pour gérer, produire, comprendre les textes. « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. » (CECR p. 48).

Dans le CECR les stratégies sont situées au même niveau que les activités de communication (comme interaction orale/écrite (IO/IE), production orale/écrite (PO/PE), réception orale/écrite (RO/RE)...). Ce niveau de spécification permet de définir des comportements enseignables en termes de planification, exécution, évaluation et remédiation (CECR, 4.4.1.3. pour la PO/PE, 4.44.2.4. pour la RO/RE et 4.4.3.3. pour IO/IE), qui semblent indépendants des langues et des discours concernés et donc réinvestissables, de manière forte dans un DR consacré aux langues d'enseignement.

Ces inventaires du CECR semblent pouvoir constituer la base d'un premier inventaire de stratégies par activités de communication, tenant compte des contraintes (voir CECR 7.3.2) et adapté à l'enseignement des genres scolaires et extrascolaires relatifs à l'histoire, en particulier les descripteurs de planification (p. 53), qui devraient sans doute être développés, et ceux du contrôle/correction (p. 55).

[12] Ces compétences ne seront pas abordées dans ce texte.

6.2. Compétence discursive

On entendra par *genre de discours* ou *genre discursif*, les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données, identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et où prend place une forme discursive spécifique comme : une conférence, un fait-divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière… Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces événements de communication, au sens de D. Hymes) ainsi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes. Dans le CECR, on a préféré le concept de compétence pragmatique, qui se rapporte aussi aux régularités des discours, et celui de texte à celui de genre de discours, pour caractériser la compétence proprement communicationnelle et langagière de l'utilisateur/apprenant. On a choisi ici de retenir le concept de *genre de discours* pour spécifier la composante situationnelle/sociale de la compétence de communication scolaire/extrascolaire pour plusieurs motifs :

- les noms des genres relèvent du lexique ordinaire, plus ou moins étoffé selon les locuteurs, qui peuvent s'en faire une représentation vague mais non dépourvue d'intérêt pour les activités d'enseignement[13]. Les genres discursifs constituent ainsi la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs : ils sont aussi capables de les identifier mais aussi d'en produire certains, même sans enseignement, en fonction de leur répertoire discursif (voir plus bas)
- la notion de genre de discours est moins abstraite et plus précise que celle de type de texte (type narratif, descriptif, injonctif, expositif, argumentatif…). Cette dernière n'a jamais véritablement été en mesure de décrire des classes de textes puisqu'on reconnaissait facilement qu'un texte concret répond simultanément, le plus souvent, à plusieurs types.
- enfin et surtout, le concept de genre de discours semble indispensable en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage. En effet, les genres ne sont pas des formes discursives universelles, ni dans un même espace linguistique/social (différence sociolinguistiques dans la maîtrise des genres en degré et en étendue). Certains genres n'ont pas d'équivalent d'une langue à l'autre ; dans un même espace linguistique certains locuteurs ont accès à certains genres et d'autres ne les maîtrisent pas ou peu, ne les connaissent pas ou même n'en ont aucune représentation.
- L'acquisition d'une compétence de communication suppose de pouvoir reconnaître et s'approprier ces variations de cultures discursives, qui ne se réduisent pas à la connaissance des variations sociales (statut, rôle …).

Les répertoires effectifs des membres d'une même communauté de communication ne sont pas identiques, même s'ils présentent probablement un plus petit commun dénominateur, comme la maîtrise de certains genres oraux interactifs ordinaires. Si le modèle de locuteur retenu par le CECR est celui d'un locuteur défini par une compétence de communication effectivement ou potentiellement plurilingue et si, d'autre part, compétence de communication est homologue à compétence plurilingue[14], *répertoire générique/discursif* se superpose à *répertoire plurilingue*, dans la mesure où la capacité à communiquer dans une langue ou plusieurs langues se manifeste à la maîtrise certains de ses genres discursifs.

[13] Beacco J.-C. & Petit G. (2004) : « Lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs », dans Beacco J.-C. (dir) : *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages* 154, p. 87-100.
[14] Coste D. (2002) : « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans Py B. & Castellotti V. (dir.) : *La notion de compétences en langue*, Notions en questions, ENS éditions, Lyon, p. 115-121.

Les finalités de la scolarisation en ce qui concerne les langues d'enseignement sont, tout particulièrement, d'élargir le répertoire discursif des apprenants (dans les/des langues de leur répertoire de langues) par rapport à leur expérience/compétence première des genres discursifs.

Pour les discours de l'histoire et ceux, de nature didactique, qui concernent l'histoire, la familiarisation avec les genres discursifs et l'élargissement de l'éventail des genres discursifs disponibles sera spécifiée au moyen de descripteurs :

- concernant l'identification des genres (dénomination, caractéristiques saillantes ordinaires…) et leurs relations (proximités/différences) d'avec les genres connus des apprenants ;
- concernant leur statut, c'est-à-dire leur localisation au sein des genres circulants (topologie des genres[15]). Par exemple en histoire, on peut juger important que les apprenants (pour nous en tenir aux publications écrites) connaissent l'existence de différents discours comme :

  - les discours scientifiques rédigés pour des spécialistes par des spécialistes (discours universitaires, académiques, de recherche, thèse …) ;

  - les discours scientifiques, créant des connaissances inédites mais accessibles au grand public (dit « cultivé ») ;

  - les discours de vulgarisation rédigés sous forme d'ouvrages par les historiens professionnels, les amateurs éclairés, des auteurs spécialisés dans divulgation historique (J. Decaux en France)[16] ;

  - les genres journalistiques de la presse spécialisée en histoire ;

  - les genres journalistiques de la presse quotidienne ordinaire concernant l'histoire (compte-rendu d'ouvrages publiés, de «découvertes», d'exposition, interview d'historien…) ;

  - les discours didactiques, sous forme de manuels d'histoire, mémento à usage scolaire

  - les discours encyclopédiques des dictionnaires, encyclopédies, traités…

  […]
- concernant le type et le degré de maîtrise qui est attendu de chacun d'eux (voir 3 et 4).

Ces inventaires du DR sont de nature à permettre de constituer des programmes d'enseignement différents mais fondés sur de mêmes catégorisations de genres discursifs

6.3. Compétence formelle

La compétence lexicale/terminologique a déjà été prise en charge partiellement dans la section 5.2.2.

On peut décrire les genres discursifs au moyen de catégories linguistiques, puisqu'un genre discursif est un objet verbal, distinct cependant de l'énoncé, du texte, de l'acte de langage, du type de textes… On considère ces formes discursives non pas comme des phénomènes d'énonciation singuliers ou individuels, mais en tant qu'elles manifestent des régularités, indépendantes des énonciateurs. Ces régularités se sont construites au sein des communautés de communication et elles sont partagées, à des degrés divers, par les

[15] Pour l'étude d'une topologie de genres, voir Beacco J.-C. (dir.) (1999) : *L'astronomie dans les médias*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.

[16] Voir par ex. Beacco J.-C. et Darot M. (1984) : « Discours didactique, discours de vulgarisation, discours de recherche en histoire », dans *Analyses de discours. Lecture et expression*, Hachette/Larousse et BELC, Paris.

membres de ces communautés. Elles peuvent être appréhendées en termes de types d'énoncés relativement stables. Ceux-ci définissent la propriété des énoncés (et non leur correction ou leur grammaticalité), comme étant leur adéquation à des règles partagées de bonne formation des genres discursifs de cette communauté.

Ces régularités peuvent être appréhendées à partir de différentes catégories linguistiques générales (= indépendantes des langues) comme :

- formes actualisation de l'énonciateur (par ex. en français : *je/me*, *nous*, *on*, *il* impersonnel + verbe, passif, pronominal …) ;
- formes d'actualisation du destinataire ;
- présence/distribution et formes attendues (dans un genre donné des modalités assertives, appréciatives, déontiques…) ;
- […]
- présence/absence/distribution et formes d'indications métadiscursives (annonce du plan du texte…) ;
- […]
- formes type de certains paragraphes ;
- tonalité discursive (sérieux, humour, touches personnelles…)
- …

De ce point de vue, toutes les catégories descriptives utilisées en analyse du discours peuvent servir de point de départ à des descripteurs de la maîtrise formelle, surtout en réception ou en production. Il faut cependant tenir compte du fait que :

- les textes relevant d'un même genre de discours sont conformes au modèle (souvent non explicité) que constitue celui-ci, à des degrés divers ;

- les genres discursifs eux-mêmes sont susceptibles d'être plus ou moins régulés globalement ou dans certains de leurs éléments (par exemple, début des articles scientifiques peuvent être assez conventionnels/prévisibles *vs* l'attaque des articles de presse, assez imprévisibles dans leur déroulement).

Afin d'éviter l'emploi d'une terminologie complexe et l'éparpillement des régularités, il est sans doute préférable de tenter de décrire les régularités formelles des genres de discours (réalisations linguistiques et structurelles des textes) au moyen des catégories plus intégrantes et transversales aux catégories précédentes. On renvoie là à la catégorie d'*opération discursive* utilisée dans *Un Niveau-Seuil* (1976) ou *processus cognitif*, à entendre comme forme de la représentation (au sens de mise en scène) discursive des processus cognitifs sollicités pour l'élaboration/exposition du savoir comme : *déduire*, *discriminer*, *calculer*, *comparer*, *contrôler*, *classifier*, *évaluer*, *induire*, *inférer*, *mettre en relation*… Par exemple dans la section IV.1 (opérations discursives) de la partie *Actes de paroles*, *Un Niveau-Seuil* propose des catégories comme : *citer, préciser, illustrer/exemplifier, expliquer, nommer, comparer, argumenter, prouver, juger/évaluer/apprécier, analyser, définir, classifier, décrire, énumérer, raconter, rapporter un discours, résumer…* Pour décrire un discours scientifique en histoire, J.-C. Beacco[17] retient des opérations/processus cognitifs/discursifs comme : *représenter* (les données textuelles ou matérielles), *interpréter* (des données), en particulier au moyen de *recouper* (les données et les interprétations) et de *confronter* (les données et les interprétations), *déduire* (des interprétations/conclusions à partir des données), *justifier* (les déductions), *classifier* et *classer*, *définir*.

[17] Beacco J.-C. (1988) : *La rhétorique de l'historien. Une analyse de discours*, P. Lang, Berne.

On peut faire l'hypothèse que cette catégorie de « mots » référant à des opérations cognitives a des équivalents dans toutes les langues et que, étant donné leur statut cognitif, l'on peut tenter d'en dresser une inventaire commun (aux différentes langues, aux différentes disciplines) qui permettrait de spécifier la compétence linguistiques

Par exemple, pour *définir* on aurait des descripteurs comme :

Dans un genre (G) ou dans des genres G1, G2, G3..., l'apprenant est capable de reconnaître (E ou O) et/ou de produire (E ou O) et/ou d'improviser/créer/proposer une définition (IO/IE) adéquate aux G considérés et de mobiliser les ressources linguistiques correspondantes :

- par une série d'exemples
- par une/des comparaisons
- par opposition
- en paraphrasant
- par des hyperonymes/hyponymes
- en donnant une traduction
- par l'étymologie
- par des caractéristiques internes
- en rattachant le terme à des concepts, à une théorie ...
- ...

On estime que de tels inventaires permettent de passer des spécifications par compétences stratégiques/discursives à la définition de compétences linguistiques discrètes.

Cette spécification devra être calée sur les compétences linguistiques attendues dans d'autres disciplines et dans la langue comme sujet.

7. Seuils et évaluation

Des seuils de connaissance peuvent être identifiés par les états membres à partir des inventaires communs du DR en fonction :

- de notre connaissance du développement cognitif et socio affectif des apprenants, qui permet de spécifier des compétences/connaissances à distance proximale

- des traditions éducatives

- des priorités en fonction des besoins nationaux

- des valeurs du Conseil de l'Europe.

Pour l'évaluation, on renvoie à l'étude ci-après de Werner Wiater.

Cette première ébauche de DR pour les langues de scolarisation tend à démontrer que la conception de celui-ci est possible et que l'on peut s'appuyer sur le CECR (et même l'y intégrer) en le simplifiant pour l'adapter à des langues données comme non étrangères.

ETUDES DE CAS

Etude de cas : France

Les compétences langagières/communicationnelles dans les programmes d'histoire de l'Education nationale française.

Brèves remarques

Jean-Claude Beacco, Université Sorbonne nouvelle, France

Les considérations qui suivent s'inscrivent dans la dynamique de la réflexion sur les langues d'enseignement qui a été particulièrement explorée lors du séminaire d'Oslo organisé par le Conseil de l'Europe (févier 2008), dans le cadre du projet « langues de scolarisation ». Elles sont à considérer comme des donnés, certes limitées, à rapporter au projet de document de référence explicité dans le document intitulé : *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire*, lui-même présenté lors de la Conférence de Prague (8-10novembre 2007). On trouvera ses correspondants dans les deux textes consacrés à cette même question, à partir des programmes d'histoire de Bavière et de Norvège.

Ces remarques seront fondées sur les textes officiels des programmes français d'histoire : elles ne sont en aucune manière une analyse des pratiques pédagogiques effectives, étant donné la nature des données considérées et donc elles ne permettent pas de spécifier plus avant les hypothèses relatives aux formes concrètes de communication qui structurent les cours d'histoire (voir le point 4 de *Un cadre descriptif de référence…* cité plus haut). Elles se limiteront à repérer les formulations utilisées dans ces programmes pour définir les compétences communicationnelles/langagières attendues dans les cours d'histoire, s'inscrivant ainsi dans la perspective théorique de l'analyse du discours.

1. Caractéristiques des programmes d'enseignement français

Les programmes d'enseignement sont nationaux. Ils sont élaborés essentiellement par l'inspection générale de chaque discipline. Ils font l'objet d'une publication officielle (sous forme d'*arrêté* publié parle *Bulletin officiel de l'Education nationale*). Les programmes de 6° sont établis par un arrêté du 22 novembre 1995, ceux de 5° et de 4° par un texte du 14 janvier 2002 et ceux de 3° par un texte du 2 juillet 2004. Ces programmes sont édités et accompagnés de commentaires et exemplifications et ils sont diffusés par le Centre national de documentation pédagogique[18]. Au collège, les enseignements d'histoire-géographie-éducation civique occupent 3 heures (de 60') sur une dotation horaire globale de 26 à 28 heures (selon les années).

Ce mode d'élaboration de type *top-down*, caractéristiques du système éducatif français, a normalement pour conséquence que les formes effectives de sa mise en œuvre (le curriculum et la méthodologie d'enseignement *de facto*) peuvent être très diversifiés et présenter des degrés d'adéquations variables au texte de référence. Ces effets sont cependant contenus par les manuels d'enseignement (qui sont tenus d'être conformes aux textes officiels) et par les inspections pédagogiques auxquelles les enseignants sont périodiquement soumis. De plus les programmes sont relativement stables dans leurs contenus (on enseigne aujourd'hui en 6° un programme d'histoire centré sur l'Antiquité comme dans les années 50) et ne sont pas radicalement modifiés d'un programme à

[18] Nous examinerons le document : (rédition septembre 2004, édition précédente : juillet 2002*) Enseigner au collège. Histoire, géographie, éducation civique. Programmes et accompagnements*, Centre national de documentation pédagogiques, Paris, 230 p.

l'autre ; les réformes des programmes semblent d'ailleurs assez peu fréquentes, comparées à d'autres états européens.

Traditionnellement en France, les enseignements d'histoire sont assurés par un enseignant spécialisé qui est aussi chargé d'enseigner la géographie et l'éducation civique. Mais cette association de disciplines n'empêche pas que les programmes de chacune soient clairement distingués et non nécessairement inter reliés pédagogiquement.

2. Les programmes d'histoire du collège : les finalités des enseignements

Les collèges, crées en 1996, sont chargé de la formation des élèves à l'issue de l'école élémentaire (laquelle dure 5 ans). Ils assurent la seconde partie de la formation obligatoire et proposent les mêmes programmes et la même organisation pour tous (collège unique). Les enseignements sont organisé en 4 années (cycle d'adaptation correspondant à la classe de 6°, cycle central des classes de 5° et de 4° et cycle d'orientation : classe de 3°). Avec la classe de 3° prend fin l'obligation scolaire.

Les textes des programmes sont présentés en 3 sections consacrées respectivement aux finalités éducatives de tels enseignements, aux thèmes d'étude (ou contenus d'enseignement) et aux approches pédagogiques.

Les finalités mises en relief sont civiques : « l'histoire et la géographie aident à la formation du citoyen » (6°, p. 14). Elles sont aussi de nature patrimoniale et culturelle : « cherche à donner une vision du monde [...] et une mémoire » (ibid.). Ce patrimoine comme « legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui » est donné comme constitutif de l'identité de chacun : « cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture » (ibid.). Aucune référence nationale dans cette identité, mais on trouve des références européennes prononcées dans d'autres parties du document.

Ces valeurs éducatives sont anciennes dans l'histoire de l'éducation française, même si elles n'ont pas toujours été activées. Il est à noter qu'elles se doublent cependant de finalités dites « intellectuelles » : l'histoire contribue à former une intelligence active en ce qu'elle apprend à « lire et à identifier » c'est-à-dire à « reconnaître et à nommer », puis à organiser ce que l'on a appris à reconnaître. Ces opérations cognitives sont réalisées par des verbes comme *lire*, auquel il convient de ne pas donner le sens de déchiffrer/interpréter des textes : elles mettent l'accent sur la nomination, c'est-à-dire sur les concepts et la terminologie/le lexique qui les actualise en langue et en discours. Mais elles semblent n'accorder, dans cette section initiale des programmes qu'un place réduite à l'expression verbale, puisque celle-ci est réduite au rôle de « construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés » (ibid.). Si le caractère limité du discours produit est compréhensible étant donné le développement psycho-cognitif des ces élèves (qui ont 11 à12 ans en 6°), plus notable est le fait que ces productions verbales sont sans statut discursif, comme si on mettait en phrases pour verbaliser mais non pour communiquer. Cette primauté accordée par le texte des programmes à l'intellectuel, en fait à l'épistémologie de la discipline (dont les énoncés précédents sont des formulations compactes et simplifiées) sur le communicationnel pourrait dessiner une place réduite faite aux activités langagières autres que lexicales.

3. Les approches pédagogiques et les activités langagières communicationnelles

Les instructions pédagogiques relatives à l'organisation des enseignements sont le lieu où le texte des programmes est amené à traiter plus centralement d'activés langagières communicationnelles.

3.1. Compétences langagières communicationnelles visées en classe de 6°

Les indications pour la classe de 6°sont assez vagues : l'histoire, comme la géographie et les autres disciplines doivent contribuer à donner l'envie ou l'occasion de lire (« inciter à lire », p. 17). Mais rien n'est dit sur les finalités et les modalités de ces activités de compréhension écrite. La nature des textes à faire lire n'est pas spécifiée, si ce n'est que l'on préconise d'éviter les extraits et de privilégier les éditions adaptées à l'âge des apprenants. La lecture est surtout envisagée dans le cadre de la recherche documentaire. La lecture du manuel d'histoire est évoquée rapidement : on invite les enseignants et les documentalistes à appendre aux élèves à « manier » leur manuel.

Le texte insiste sur la « bonne tenue » du cahier des élèves, mais le rôle de celui-ci n'est pas défini (prise de notes ? reproduction de textes dictés par l'enseignant ?). D'ailleurs, *tenue* renvoie à des caractéristiques générales (mise en page, propreté, illustrations, orthographe …) qui ne sont pas exclusivement linguistiques.

La production écrite, comme dans la section consacrée aux valeurs, est taxée sur la production, autonome ou guidée, de phrases simples. La nature discursive de ces textes, là encore, n'est pas précisée, même globalement, et l'on doit aussi interpréter ce qui *guidé* peut signifier : ce guidage peut aller de l'aide de l'enseignant (orthographe, lexique, correction, relecture…) à des modèles discursifs. Cette formulation n'exclut donc aucune solution méthodologique pour la production écrite mais le rôle de celle-ci n'est cependant pas véritablement clarifié.

3.2 Compétences langagières/communicationnelles visées en classes de 5° et de 4°

Les recommandations méthodologiques pour ces classes du cycle central du collègue sont très apparentées à celles avancées pour la 6°.

On insiste sur l'entraînement à la communication multicanal (mise en regard des textes, des cartes, des images, des graphiques), mais de la lecture, on dit simplement qu'elle doit être « guidée et contrôlée » (p. 71). Et que les élèves doivent acquérir une pratique autonome de leur manuel.

Les activités de production écrite sont traitées dans des termes proches de ceux de grammaire de texte : « en 6°, les élèves ont appris à rédiger des phrases simples ; en 5° et en 4°, on leur apprendra à lier entre elles ces phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs. En 3°, ils devront en effet être capables de rédiger des paragraphes argumentés et cohérents » (p 73). La textualité est envisagée comme séquence de phrases (isolées puis connectées) allant du simple au complexe (paragraphe), avec pour finalité la maîtrise d'un type de textes, *démonstrati*f ou *argumenté*, soit de type argumentatif. La relation avec les objectifs et les activités langagières/communicationnelles du cours de français comme matière n'est pas évoquée. Tout ce qui relève de l'ordre de l'énonciation, en particulier, la question cruciale des formes de la subjectivité linguistique en relation avec l'objectivité scientifique et la notion de point de vue semble absente de ces préoccupations scripturales. Le caractère argumentatif des textes à produire n'exclut pas la multicausalité mais il ne la signale pas pour autant. Quant au statut discursif de ces textes et à leur rôle dans la communication, ils ne sont pas précisés : ce qui pourrait conduire à des activités de production écrites « à vide », ayant pour finalité la seule manipulation des ressources de la langue : les textes à produire semblent être sans finalité sociale, même virtuelle ou ludique et sans inscription dans des situations de communication sociales identifiées. Cette absence de spécification du texte des programmes pourrait être de nature à conduire à envisager la production de textes davantage comme un exercice de style historique plutôt que comme un entraînement à la communication sociale.

3.3 Compétences langagières/communicationnelles visées en classe de 3°

Dans cette dernière année de l'enseignement au collège (et aussi de l'enseignement obligatoire), on met l'accent sur la diversité des stratégies de lecture, acquises antérieurement (mais elles n'ont pas été mentionnées explicitement) ou à acquérir (lecture documentaire, analytique, cursive (p. 148) et on les met en relation avec l'enseignement du français où celles-ci sont aussi pratiquées (p. 149). On attend des élèves qu'ils soient capables d'identifier des informations nombreuses ainsi que leurs mises en relation, ce qui leur permet de « confronter et de classer (on aurait pu s'attendre à voir utiliser le verbe *classifier*) les données. Cette activité est dite « construction critique » du savoir historique. On peut regretter que cet aspect fondamental, le recul critique soit si peu marqué et si étroitement défini.

On revient enfin sur la production écrite qui consiste, en 3°, à écrire un *paragraphe* (et non un *texte*) cohérent de 15 à 20 lignes « impliquant la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d'explications » (p ; 149). Et l'on met en parallèle ces textes avec ceux de l'enseignement du français : écrire des textes narratifs. On ignore si l'on entend faire produire des textes narratifs en histoire (narrativité à laquelle le savoir historique est souvent réduit mais qui n'apparaît pas dans ces textes programmatiques) ou si l'on estime que la production de textes narratifs et argumentatifs procède de compétences convergentes ou complémentaires.

Dans un texte de référence récent définissant le socle commun de connaissances qu'il revient à l'école obligatoire de constituer[19], un chapitre est consacré à la *culture humaniste* (p. 43 et suiv.). Celle-ci est donnée comme permettant aux élèves « d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir ». Cette culture humaniste, qui participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens se fonde sur des repères géographiques, des repères historiques, un accès à la culture européenne, la compréhension de la complexité du monde. Les capacités correspondantes sont celles de lire dans différents langages, de situer dans le temps et dans l'espace, de mobiliser les connaissances pour donner du sens à l'actualité... On peut constater que, dans cette spécification (dont il ne faut pas oublier qu'elle relève de la vulgarisation, pour le « grand public » des objectifs de l'Education nationale) les dimensions communicationnelles/langagières sont fort peu présentes ou, à tout le moins, fort peu mises en relief.

Pour un cadre commun

En conclusion de cette analyse rapide, il convient d'abord de souligner que la lettre des programmes, si elle cadre les modalités concrètes de l'enseignement ne les détermine aucunement. Donc une large marge de manœuvre est laissée à l'enseignant pour spécifier les activités communicationnelles/langagières.

On notera cependant que, dans ces programmes :

- les formes et les fonctions de l'interaction en classe entre enseignant et apprenants, entre apprenants ne sont pas traitées ;
- les formes de production orale (exposé de l'enseignant, exposés des élèves) ne le sont pas davantage ;

[19] Ministère de l' Education nationale (2006) : *Le socle commun des connaissances, présenté par Gilles de Robien*, CNDP, Paris.

- les textes à rédiger sont sans statut social clair et semblent avoir pour fonction de faire que l'histoire soit aussi, à sa manière, un lieu où l'on apprend à écrire mais sans que les formes discursives visées soient réalistes : on demeure dans des écrits scolaires qui n'ont pas de réalité sociale hors de leur fonction d'apprentissage ;
- les textes évoqués sont ceux des manuels et ceux des « documents », sur lesquels se construit la connaissance historique, mais on ne voit pas apparaître les genres de discours contemporains où le savoir historique est convoqué, impliqué et sollicité (par exemple, les journaux télévisés), alors que cela pointe dans le texte du *Socle de connaissances* cité plus haut (*mobiliser les connaissances pour donner du sens à l'actualité*) ;
- la conception de la textualité demeure rhétorique et ne met pas en relation la construction d'une attitude critique sur les textes et les savoirs avec le repérage des formes linguistiques qui sont la trace des points de vue, des opinions et des idéologies…

Cette faible présence du communicationnel/langagier dans les programmes français d'histoire incite à penser qu'un instrument commun qui mettrait en relation les enseignement de langue et les langues d'enseignement pourrait susciter des prises de conscience que, sans doute, bien des opérateurs pédagogiques ont déjà effectuées, pour ce qui les concerne. On signalera en effet des propositions pédagogiques comme celle de faire rédiger des romans historiques ou celle qui consiste à guider l'élaboration des devoirs d'histoire en explicitant les caractéristiques de ces textes, en particulier du point de vue énonciatif[20]. Il serait donc opportun qu'un instrument de référence explore de manière systématique la nature des discours de l'histoire en classe, afin d'en mettre en évidence les différents aspects, spécifiques à la connaissance historique et à son enseignement mais aussi partagées avec d'autres disciplines et convergences avec les enseignement de langues comme matière.

[20] Masseron C. (dir.) : (1991) *Textes et histoire*, *Pratiques*, n° 69.

Etude de cas : Bavière (Allemagne) (disponible en anglais seulement)

History curricula in Bavaria

Martin Sachse, State Institute for School Quality and Educational Research, Munich

1. Introduction

Due to the federalism in Germany, there is no (history) curriculum for Germany as a whole. The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK) published standards for some subjects only (e. g. German language, mathematics), not for social sciences like history. To achieve a common standard for the final secondary-school examinations (*"Abitur")* the KMK has published the "Standardised test requirements for the central examination: History", which are valid for grade 12 (or 13) and therefore cannot be used for our purpose (grade 9 [or 10]).[21]

As a result, the following remarks relate to the Bavarian curriculum as an example and will cover the three types of school: *Hauptschule, Realschule, Gymnasium*, in each case grade 9.[22]

2. Self-image of the subject history in Bavaria

Through lessons in history the pupils find out about structures, developments, events and celebrities, which have shaped the past and therefore affect their present. They gain insight into the thinking and actions of mankind in former times and they become aware of how historical knowledge emerges. The pupils discover the fascinating preoccupation with the dimension of "time".

The engagement with the past strengthens the tendency to look at things, which are geographically or chronologically far away, and to deal with the different and the unfamiliar, to encounter it with open mindedness. At the same time the engagement with connections between past and present helps students to find their bearings. However, awareness that the present is the result of the past still needs to be developed.

A deepener historical awareness is therefore an important part of education for democratic citizenship.

3. Contribution of the subject to a fuller education and self-development

The differentiated understanding of history as taught at the *Gymnasium*, includes developments in regional history as well as German history and European and world history.

During the lessons pupils gain insight in to historical research methods and subject-oriented approaches to perceiving the past. Step by step they learn to solve problems connected with historical events on their own and to reflect on conceptions of the past and the present. They encounter different forms of public culture and are capable of sharing it. Competences in historical methods, especially the capacity to collect, structure, and analyse data, and the ability to argue rationally, are very important for future life, beyond the subject of history. Analytical thinking and a readiness to consider the multi-causality of appearances and events will be strongly emphasised in the subject.

While dealing with history, the pupils develop a fine grasp of the different kinds of life people lived in the past and of the way they thought, thereby gaining an understanding of

---

[21] Online www.kmk.org → Veröffentlichungen/Beschlüsse → Allgemein bildendes Schulwesen → Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (Stand 10.02.2005).

[22] Ref.: Baumgärtner, Ulrich: *Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag 2007 (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, hrsg. von Uwe Uffelmann u. a., Bd. 21)*. [Baumgärtner, Ulrich: Transformations of the subject history. Policy of history and history lessons in Bavaria in the 20th century].

foreign cultures in the present as well. This is an important precondition for their own life in society, which is determined by various cultural influences. Since no encounter with the past is without criticism, important preconditions for a basic adjustment of values are established.

The pupils become aware of the roots of our Christian, western culture and its importance for the identity of state and society. Learning about the rise, opportunities and limitations of democratic structures will enable them to evaluate the liberal regime of the Republic of Germany, and draw attention to the need for civic commitment. By educating pupils in values, the subject of history strengthens their ability and the desire to fight against all kinds of political extremism; it encourages students to respect human rights, understand the importance of peaceful co-operation, and to develop a European identity while appreciating the value of regions and nations.

A knowledge of historical findings enables the pupils to develop prospects for their future career by gaining assumptions for thinking and acting. In the subject of history, educating pupils to an attitude of open mindedness and tolerance towards the new and foreign, based on clear moral concepts, is of great importance.

4. Co-operation with other subjects

Due to the historical background of all aspects of human life, the subject of history has a fundamental function in terms of co-operation with many other subjects. It provides historical knowledge, which leads to a deepened understanding of many contents as well of other subjects; this fact is clarified by the following examples, which highlight some vital aspects of co-operation:

Religious education; Ethics	Orientation in values; Historical changes of religions, confessions and churches
German language; Foreign languages	Historical basis of literary eras; Applied geography
Mathematics; Sciences	Historical background of discoveries and inventions
Geography	Land space as a factor of historical importance
Social sciences	Development of human rights and political institutions
Economics, Law	Development of economic systems and their intellectual background
Arts, Music	Historic-cultural context of works of art

The bilingual lessons in the subject of history have important tasks, which impart a deeper understanding of foreign cultures and perspectives by means of a foreign language.

5. Aims and contents

In grades 5 to 10, the pupils are given a survey of eras and phases of world history, based on chronology, with a focus on German and European history and, from the early modern times, the global dimension. The development of chronological awareness provides guidelines for the diversity of historical phenomena. In grades 5 to 10, clarity is an important starting point for history lessons. Liveliness of contents and the variety of methods respond to the emotional requirements of the pupils. Historical facts will be dealt with in a broad context.

History lessons in grades 11 to 12 concentrate on surveys, analogies, and problem-oriented case studies, based on a solid basic knowledge. They make use of and deepen knowledge and capabilities learned in former grades in new contexts. Therefore, they strengthen historical methods and multi-perspectivity. The subject of history enlarges general

education and ensures that pupils acquire a firm historical orientation. The option of a seminar provides pupils with an opportunity, to be propaedeutically engaged with specific topics which deepen and amend the curriculum.

There should always be moments for dealing with local or regional topics in order to touch on the daily life of the pupils. The teacher should use this possibility, to demonstrate historical facts and events in the school surroundings (museums, archives, monuments etc.). The use of the (school) library as a classroom helps pupils to work on their own.

Strengthening historical knowledge, methods and how to use them should be a target in all grades. The pupils encounter various kinds of historical sources and the appropriate methods for analysing them. The teacher is responsible for making sure that progression is age appropriate. Methods include the use of IT and the reasonable utilisation of presentation technology.

The sustainability of historical learning will be ensured by intensive applications at the end of particular topics or grades. Activity-oriented projects and products will be of great importance in this context. The teaching of basic knowledge, which includes findings, competences, and attitudes, is fundamental for the subject of history. With the basic terms, dates, names, and contexts that form the lessons in all grades, the pupils gain a terminological and chronological basis for historical consciousness. This structures the historical continuum and deepens understanding of typical and long-term structures. The importance of basic knowledge of the subject, will become more apparent as it is used consistently and in new applications.

6. Examples of curricula

For detailed information, please see the following parts.

6.1. *Hauptschule*[23] (secondary school: curriculum more practical than in a grammar school)

"Basics and guidelines: linguistic education

Linguistic comprehension and linguistic articulateness are necessary for acquiring and processing knowledge. Competence in communication and linguistic culture is the basis for human relations. A good command of German (written and oral) is therefore a central aim of all subjects. […] Learning of German is also an indispensable task for students with another mother tongue; teaching of the particular mother tongue is subject to individual request. The learning of a foreign language promotes the competence to communicate in business and everyday life, widens the horizon and improves understanding of the German language at the same time." (cf. p 5-6)

History, social sciences and geography are taught as a combination of subjects. These three subjects have one profile in common, which states: "From the beginning subject-linked competences are the mandatory contents of the lessons. […] They include working with and handling texts (e. g. historical sources, describing texts in manuals, specialised books and mass media); analysing pictures (historical and current pictures, incl. caricatures and cartoons, movies and multi-media presentations); working with maps (historical maps, topographical and thematic maps), graphics (diagrams, figures), with statistics, with timelines, and with objects (globe, models, relics); collecting and analysing information; studying objects (e. g. in exhibitions, in museums or in archives), exploring relevant places and institutions; questioning and interviewing experts and contemporary witnesses; testing different behaviour in simulations (role plays); documenting results (writing protocols, noting studies, drawing sketches, narrating situations; illustrating sketches, charts and profiles in a graphic manner); analysing case studies, formulating and advancing one's opinion in discussions and debates." (cf. p 42-43)

[23] Curriculum for the Bavarian Hauptschule, June 2004.

Grade 5, Greek ancient world: "5.7.3. Skills: analysing a source in relation to given questions" (cf. p 113)

Grade 6, Roman ancient world: "6.2.4 Skills: reading a map (e. g. related to Celts or to the Roman Empire), using Celtic or Roman monuments as a historical source" (cf. p 161)

Grade 6, Middle Ages: "6.5.5 Skills: shaping the Islamic perspective of historical events out of descriptions" (cf. p 162)

Grade 7, Europeanisation of the New World: "7.1.3 Skills: working with a historical map as a source" (cf. p 211)

Grade 7, Confessional era: "7.4.3 Skills: analysing pictures and texts related to reformation or Thirty Year's War" (cf. p 213)

Grade 7, Absolutism: "7.5.3 Skills: exploring baroque buildings and presenting the results" (cf. p 213)

Grade 7, French Revolution: "7.6.3 Skills: interpreting coeval caricatures with the aid of texts" (cf. p 214)

Grade 8, Industrial Revolution and National Unity: "8.2.3 Skills: converting biographical sources into role plays" (cf. p 276)

Grade 8, Imperialism and First World War: "8.5.2 Skills: accepting the perspective of human beings in the colonies on the basis of materials (pictures, texts) and discussing it (cf. p 278)

Grade 8, Democracy and NS-Dictatorship: "8.6.6 Skills: analysing and comparing films (motion pictures, movies)" (cf. p 279)

Grade 9, Germany and the world after 1945: "9.1.4 Skills: researching the Internet related to a significant event of the postwar period" (cf. p 348)

Grade 9, Changes in the world after 1970: "9.3.4 Skills: interviewing contemporary witnesses, e. g. displaced persons or former inhabitants of the GDR, and documenting the results (cf. p 349)

6.2. *Realschule*[24] (secondary school, specialized in technical and business subjects)

"Mandate for '*Bildung*' and Education: language competence (*Sprachpflege)*

Language is the most important instrument of human communication and basic qualification to participate in business, public and private life. Therefore, students learn in German and foreign language lessons, to express themselves in a reliable and different manner. Moreover, ensuring quality of language must be an aim of teachers of all subjects." (cf. p 16)

Profile of history subject: "The students acquire competences linked to the subject to enable them to use sources and descriptions. In this process, sources of all kinds will be dealt with in lessons, as well as in visits to museums and archives or historical places; in addition, the students work on maps, graphs, figures and multi-media information. […] The history subject makes thematic connections with nearly all other subjects and co-operates with them in a spirit of holistic learning. It incorporates skills which are acquired and practiced in other subjects. This includes working with maps in geography, interpreting texts in German or analysing data in economics. While dealing with sources and descriptions the students practise and improve their ability to gain inside information." (cf. p 68)

[24] Curriculum for the *Realschule* with six grades, approved with bulletin of the Bavarian State Ministry of Education, June 15th 2001, Nº V/1-S6410-5/28432.

Grade 6, core skills: "understanding sources as relicts from the past; differing sources and descriptions; asking questions about sources and finding information; reading maps; using IT as a possible source of information on historical questions" (cf. p 184)

Grade 6: "project on regional history, e. g. archaeological sites, monuments, sources, descriptions and presentations: exploring archaeological excavations; or: presenting history by oneself: making a regional book of history, designing an exhibition" (cf. p 187)

Grade 7, core skills: "recognising the perspectivity of sources (who writes what for whom?); interpreting contemporary pictures; referring pictures to texts in pamphlets; reading graphs and figures; searching the Internet; using relevant software to gain information" (cf. p 243)

Grade 7: "thematic review: from manuscripts to print media" (cf. p 245)

Grade 8, core skills: "extracting texts on one's own; analysing and interpreting sources in standardised forms; interpreting paintings and caricatures; recognising and interpreting architecture as a source; reading of elementary block diagrams; using IT as source of information on one's own" (cf. p 334)

Grade 9, core skills: "investigating archives and (regional) museums; analysing contemporary movies, photos and audios; questioning contemporary witnesses, judging information critically; showing presentations with information from different media" (cf. p 433)

Grade 10, core skills: "understanding and judging complex texts with historical contents (economy, politics, culture); judging the quality of information from the Internet; searching information in teams" (cf. p 532)

Grade 10: "thematic profile: How human beings experience history – examining the subjectivity of historical experience – oral history" (cf. p 534)

6.3. *Gymnasium*[25] (secondary school, grammar school)

The profile of the subject of history comprises "co-operation with other subjects; the fundamental function of history is emphasised, as all aspects of human life originate in the past. History, as a subject provides knowledge, which leads to an intensive understanding of the contents of many other subjects, e. g. religious education (values […]) and German language (historical principles of literary eras)."

Bilingual lessons are mentioned in the profile as well: "Bilingual lessons play a special part in History: With the aid of a foreign language these lessons foster a deeper understanding of other cultures and related perspectives."

The profile also contains some comments on historical methodology: "In order to strengthen the technical grounding, some subject-related methods are taught in all grades. The students will therefore be presented with different kinds of historical sources and appropriate methods for analysing each of them."

Grade 6, core skills: "finding and using written, graphic and representational evidence as sources for historical understanding; difference between descriptions and sources in manuals; reading of simple figures, graphics and maps; using IT"

Grade 6, intensive application: "adventure history: writing in pictures and with letters, staging an ancient play"

Grade 7, core skills: "intensive work with different sources, realising their perspectivity; analysing representational sources, monuments and paintings (structured description, analysis and interpretation with the aid of questions); insight into the origin, multiplication and reception of pictures; working with simple graphs, figures and maps; researching of

[25] Online http://www.isb-gym8-lehrplan.de/

simple historical facts in reference books and in the Internet; recognising and judging the fictional presentation of history in books for young people and movies"

Grade 7, intensive application: "preoccupation with a complex picture, e. g. Duc de Berry, *Sachsenspiegel*; biography of a medieval monarch, e. g. Otto I, Friedrich I, Friedrich II, Karl IV; adventure history: dispute between emperor and elector or between sovereign and citizens; change of world view in the mirror of maps, globe, and printed media; creative writing, e.g. diary of an expedition"

Grade 8, core skills: "advanced work with written sources on one's own; extraction of statements; interpreting paintings, caricatures and posters as different sources; using Internet and relevant software critically; analysing and interpreting graphs, figures and maps in a differentiated manner; presenting of personal results, e.g. multi-media"

Grade 8, intensive application: "adventure history: debate in the *Paulskirche* as a role play; producing a pamphlet, e.g. a revolutionary appeal; studies in archives, related to local history, e.g. 1918 revolution; working on a bibliography (theme: pacifism)"

Grade 9, core skills: "recognizing manipulative and propagandistic means in movies, pictures and audios; comprehending complex texts, like historical debates, foreign-language sources; judging written texts and reports of contemporary witnesses in a differentiated way; knowing criteria and strategies to judge materials out of the Internet; searching in out-of-school places, like libraries and archives"

Grade 9, intensive application: "adventure history: diary of a fugitive in Western or Eastern Germany; questioning of contemporary witnesses and analysing documents; on-site history: street names as an expression of political changes; maps as historical sources"

Grade 10, core skills: "stabilisation and intensification of competences, acquired in grades 6 to 9, with the aid of permanent application"

Etude de cas : Norvège (disponible en anglais seulement)

History in lower secondary education - the example of Norway

Arild Thorbjørnsen, Ministry of Education and Research, Norway

1 Introduction

Norway has had three extensive curriculum reforms during the last 10 years: Reform 94 (upper secondary education, 1994), Reform 97 (primary and lower secondary education, 1997) and Knowledge Promotion (both primary and lower secondary education and upper secondary education, 2006). Since the LAC project is limited to compulsory education, only Reform 97 and that part of Knowledge Promotion which comprises lower secondary education are being presented here.

2 Reform 97

2.1. History subject syllabus – excerpts

The excerpts given from the history subject syllabus below comprise the most important elements of the syllabus: *The subject and educational aims*, *Approaches to the study of history* and *Major developments from about 1750 to the present day*.

The subject and educational aims

"Knowledge of the past links people together through the ages. We need such knowledge to be able to understand and evaluate our own time and to plan the future. Social studies show how people through their interaction with nature and with each other have developed different kinds of social life and forms of society. Developing thoughtfully considered attitudes to our society, past and present, is an important aim of Social Studies."

Approaches to the study of Social Studies (including History, Geography and Social sciences)

"The methods used in Social Studies must provide the pupils with an opportunity to gain insight into the subject matter, develop relevant skills, and the ability to co-operate with others, as well as preparing them to be able to take action. Their work must stimulate their curiosity and ability to ask questions. Useful material can be found in historical sources, stories and other kinds of presentation, and pupils can learn from making and using questionnaires, conducting interviews, making systematic observations and collecting data. Another aim of the subject is to develop pupils'. ability to read, interpret and use maps. Pupils will be trained in the use of tables and graphs. School libraries are very useful sources of information in Social Studies.

Pupils must also be given scope to learn to conduct discussions, exercise critical analysis, work independently, and experience how to organise work in co-operation with others. Role-play and other techniques related to drama offer useful approaches to learning of this type." (…)

"At the lower secondary stage, pupils will also be expected to formulate problems, to analyse and interpret various sources of information, and to explain and evaluate. Pupils will practise discussion and experience the value of compromise. They will also experience important aspects of practical democracy in their school lives. Pupils must have scope to set themselves targets and find ways of reaching them, and freedom to take sides on controversial issues and questions of values." (…)

"Information technology is opening up various new methods. It makes it possible for pupils to join in a larger society by communicating with people from many parts of the world, which in turn stimulates independent learning."

Major developments from about 1750 to the present day, Grade 8

"Pupils should have the opportunity to

- find out how Norway obtained its Constitution in 1814, and how its adoption has affected this country's development; learn about the connections between the ideals and demands underlying the American War of Independence, the French Revolution, and the Norwegian Constitution
- gain insight into how the struggle for power between the *Storting* and the Government resulted in the parliamentary system and laid the foundations for the political parties, learn about the struggle for universal suffrage, and the emergence and consequences of the Labour movement and the Women's Rights movement; become acquainted with the main features of the development of the other Nordic societies
- discuss the ideas and forces which led to the emergence of new nation states in Europe, and to the dissolution of the union between Norway and Sweden in 1905; consider how these historical events inspired painters, authors, architects and composers; work with the concepts of love of country, national identity, and nationalism
- acquaint themselves with the changes in the distribution of power, in the business sector and in everyday life, brought about by the Industrial Revolution, in relation to, among other things, class structure, emigration and health
- find fundamental features and different views of Imperialism as an economic and political system; consider the consequences of European, American and Japanese imperialism"

Major developments from about 1750 to the present day, Grade 9

"*Pupils should have the opportunity to*

- learn about the expansion of world trade and how it has made countries economically dependent on each other, and changed their social conditions and class structures
- study the Communist revolution in Russia and the development of Communism and Socialism in Europe and Norway
- consider the ideological foundations of Fascism and Nazism, so as to be able to develop reasoned attitudes to those ideologies and their modern offshoots
- study the forces, conflicts and decisions that led to the two World Wars, and the connections between them; follow the waging of the wars and consider their consequences
- seek information from a variety of sources, for instance elderly people, museums, war monuments, written accounts, museums and information technology; study events in Norway since the Second World War; acquaint themselves with the consequences of the war for their own municipality and region and for Norway as a whole
- gain insight into the development of Norwegian policy towards the Sami and Kven (ethnic Finns) peoples and the changes in attitude that have caused changes in policy; examine the past and present effects of central government policy on the indigenous peoples; learn the impact of the Lapp Codicil of 1751 on the development of Sami society"

Major developments from about 1750 to the present day, Grade 10

"*Pupils should have the opportunity to*

- account for and evaluate the national and global consequences of post-war material growth and of technological innovation in various primary and secondary industries and in households, transport and the mass media
- work with social trends in post-war Norway, emphasising the emergence of the Welfare State; acquaint themselves with the background to and the consequences of the education explosion, the extraction of North Sea oil, the growing role of the media, recent immigration, changes in gender roles and family structures, and the higher role of Sami culture and increasing Sami self-awareness; survey the main trends in the other Nordic countries
- find out about how modern technology has made the world smaller and how contacts, trade and co-operation across national boundaries and between continents have become increasingly necessary
- learn about conflicts and co-operation in Europe and elsewhere, and about efforts to achieve disarmament, peace and international justice; consider Norway. s role in the global community
- study political developments in Europe after World War Two, discuss difficulties and possible advances the political upheaval in Central and Eastern Europe have caused
- compare developments in two regions in Africa, Asia or South America with those in two regions of North America or Western Europe, emphasising the conditions which have resulted in the differences in social development in different parts of the world"

The excerpt shows that the syllabus is quite detailed concerning teaching methods and targets/content. There are no clear aims for the pupils competence, e.g. the learning result or outcome of the teaching, and the syllabus only says that *the pupil should have the opportunity to…* The targets are expressed through a mixture of verbs describing content, working and teaching methods. There are no specific targets for cross-curriculum activities.

2.2 The evaluation of Reform 97 – important findings

The evaluation of Reform 97 included a extensive evaluation of the curriculum and the different subject syllabuses.

The evaluation says that the teachers by and large give the national curriculum a positive assessment. It is read, widely used and is an important tool in their planning. They want a plan with relatively detailed content, and which indicates the academic progression in the various subjects. Reform 97 maintains the pressure from earlier plans to move away from what the history of ideas refers to as classroom-oriented teaching and to move in the direction of activity-oriented teaching and pedagogical progressivism. The teachers support this policy.

At the same time the teachers criticise the curriculum rather vehemently, they register contradictions, unclear notions and vague signals. The most central criticism concerns the high level of ambition and the huge range of content that the subjects have been given. This level of ambition would seem to be far in excess of what one can realistically expect to achieve in a school for everyone. These are demands that can impair the power of the staff in school, and which have reduced the free scope for local action that the curriculum has introduced. When the plan becomes too comprehensive, something has to be omitted. One consequence is then that the teachers must themselves decide, and thus the curriculum loses the steering function it was intended to have. The alternative is to work

through the material at a pretty high speed, which many pupils will not benefit from. It is therefore tempting to point to L97 as a national curriculum for those pupils who are clever, and who are comfortable with an encyclopaedic or lexical ideal for education and learning. Several of the researchers also make the point that this plan with so much and such a high degree of centralised "top-down" steering, makes it difficult to implement specially adapted teaching.

The material from the evaluation reveals that the work in school has two special characteristics. One of them is stability, the other is change. The main pattern of work in school is still activity-oriented in the practical and aesthetic subjects and classroom-oriented in the theoretical subjects. School means for the most part teacher-organised classroom teaching, with instruction and question-answer sequences. The pupils are much of the time passive recipients, they can give short answers to the teacher's questions and they work individually with exercises. The focus on the textbook is strong. All in all, the conclusion is that activity-oriented teaching is more deeply rooted ideologically and rhetorically than in practice. There is a difference between what one practises and what one preaches.

Parallel to the stability in the organisation and the methods employed, the evaluation also registered changes. Many of the projects in the evaluation point to features in the development that as such are promising and positive trends, seen in relation to the activity-orientation in the national curriculum, but the forward movement is weak. The changes concern exactly the same areas where we find the stable patterns. The trend goes from splitting up teaching into subjects towards a greater academic whole and integration, from individual to joint responsibility in work teams, from one-sided collectively oriented blackboard teaching of entire classes to varied forms of work in different physical environments and with more individual guidance.

The changes go from a timetable with 45-minute blocks drawn up for a year at a time to great variation in the way things are organised and in how time is spent. The role of the teacher in relation to the pupils is as fundamental as earlier, but the weighting between the various elements is different. It has become more important to organise, advise and inspire rather than simply to pass on knowledge and lead question – answer sequences. The pupils are allowed more room for personal and collective action. Individual work with tasks and exercises takes up more time. In some schools the researchers register a closer and more professional sense of community than earlier, and which they believe to be a vital prerequisite in order to improve the quality of the work that is being done.

The more theoretical subjects wish likewise to continue to work according to their own traditions. Some teachers find difficulty in putting activity teaching into practice. Many of the elements of that approach do not receive the same emphasis. This applies among other things to team-organised work, project work, specially adapted teaching, responsibility for one's own learning, the inclusive school, differentiation, the use of drama and the use of playing, to mention but a few. The role of the teacher as a consequence of this activity-oriented teaching approach has also taken a direction that was not intended. Some teachers are withdrawn and do not interfere much. They have left the arena to the pupils, and to their own initiatives. There are examples that show that the teachers are reluctant to make clear academic demands on the pupils and that they give positive feedback, even when there are no grounds for doing so.

There is greatest correspondence between the work that is done in the primary school and the national curriculum when it comes to the activity-oriented methods of working. This correspondence is least at the lower secondary level. At the lower secondary level, less has happened when it comes to the activity teaching. There the teaching is more classroom-oriented, with a timetable divided into subjects and 45-minute periods. Several researchers conclude that it is now the turn of the lower secondary school to make changes.

All in all, and if it is appropriate to use expressions like winners and losers in Reform 97, a winner will be the classroom-oriented school tradition as it has been established over a long period of time, and in particular at the lower secondary level. The measures that are specifically reform-oriented are, in a way, the losers in the reform, even though there has been some development there too. The primary school level has come much further than the others, and is thus the winner as regards the extent to which Reform 97 has been implemented. The preferences expressed by the pupils about teaching methods clearly confirm this. The intention of the reform to strengthen pupils activities is highly appreciated by the pupils, but the evaluation shows that such methods are seldom carried out in practice.

Many schools are still working in much the same way as they have always done, but with minor adjustments and adaptations. Some schools have come a long way in accomplishing the ambitions that have been implicit in the reform. A group of schools have done a little of both, and combine tradition and change, classroom-oriented teaching and activity-oriented teaching.

The established tradition of work in school has an enormous power of survival and of dominating what is happening there. This would appear to be the case almost regardless of what type of reform intentions we are talking about. This must be understood with reference to the fact that all of the school's systems, arenas, modes of expression and ways of thinking have been constructed on the basis of this tradition and they are the bearers of the same tradition. It must be seen in relation to the short time Reform 97 has been developing. For that reform to make such a great impact immediately, in relation to a pedagogical tradition that stretches back over 2-300 years, seems improbable. It is not unusual to meet the view that it will take 10 – 15 years from the introduction of a national curriculum until it has been fully implemented. Therefore it is far too early to draw any conclusion as to the extent to which the reform has been successful or not.

2.3 Comments

The intention of the Reform 97 was both to secure a high level of quality in academic performance and learning outcomes and to introduce and encourage pupils active participation in the teaching. The consequence, though not intentional, was a subject syllabus overloaded by detailed learning targets and too specific about teaching methods. At the time when the syllabus was written, there was no clear understanding of the concept of key competences or basic skills and therefore the LAC approach is, more or less, not a specific aim of the syllabus and the teaching.

3 The Knowledge Promotion

3.1 Introduction

The Knowledge Promotion is the latest reform in the 10-year compulsory school and in upper secondary education and training. It introduces certain changes in substance, structure and organisation from the first grade in the 10-year compulsory school to the last grade in upper secondary education and training.

The goal of the Knowledge Promotion is to help all pupils to develop fundamental skills that will enable them to participate actively in our society of knowledge. The Norwegian school system is inclusive; there must be room for all. Everyone is to be given the same opportunities to develop their abilities. The Knowledge Promotion, with its special emphasis on learning, is meant to help ensure that all pupils receive a differentiated education.

The following are the most important changes in the Norwegian school system that stem from the Knowledge Promotion:

- Basic skills are to be strengthened
  http://odin.dep.no/kd/english/topics/knowledgepromotion/syllabuses/070081-990050/dok-bn.html

- Reading and writing are emphasised from the first grade http://odin.dep.no/kd/english/topics/knowledgepromotion/syllabuses/070081-990050/dok-bn.html
- New subject syllabi in all subjects, clearly indicating what pupils are expected to learn http://odin.dep.no/kd/english/topics/knowledgepromotion/curriculum/070081-990049/dok-bn.html
- Freedom at the local level with respect to work methods, teaching materials and the organisation of classroom instruction

New subject syllabi have been worked out for all subjects in the 10-year compulsory school and for upper secondary education and training. The Knowledge Promotion gives local freedom in how to organise and adapt the teaching and learning, i.e. freedom of methods, which is different from Reform 97.

3.2 A new national Curriculum

The new Curriculum consists of three parts:

a) The Core Curriculum

Constitutes the binding foundation and values for primary, secondary, upper secondary and adult education and training.

b) The Quality Framework

States the responsibility for schools and training establishments to organise and adapt the teaching and learning processes for the purpose of developing broad competences for pupils and apprentices.

c) Subject Syllabi

The new subject syllabi contain clear goals for what pupils should know in each grade. In assigning such skills targets, the subject syllabi are expressing high academic ambitions for all pupils, who in varying degrees should be able to reach the targets that have been set. Each pupil shall be stimulated to the best realisation of his or her goals through differentiated education.

Under the Knowledge Promotion, schools are to prioritise the cultivation of basic skills in all subjects. This is an important foundation for all other learning. These basic skills are as follows:

- the ability to express oneself orally
- the ability to read
- the ability to do arithmetic
- the ability to express oneself in writing
- the ability to make use of information and communication technology

These basic skills have been incorporated into the subject syllabi for all subjects. All teachers are therefore responsible for enabling pupils to develop basic skills through their work in various subjects. An emphasis on reading and writing from the first grade in the 10-year compulsory school is an integral part of the Knowledge Promotion. Basic skills are cross-curricular skills and subject syllabi independent, but when integrated in all subject syllabi they are subject-syllabi dependent

There are objectives for pupils' and apprentices' competence (learning outcome) after the 2nd, 4th, and 10th grade and after every grade in upper secondary education and training.

Typical verbs in the *subject syllabi* related to *learning outcomes* are:

- *Give examples of…*
- *Find words and expressions..(* e.g. within a specific area of work*)*
- *Understand and use*
- *Identify…*
- *Compare…*
- *Describe…*
- *Master… (*e.g. a wide vocabulary within*)*
- *Talk about…*
- *Express his/her reaction to…*
- *Discuss…*
- *Demonstrate…*
- *Communicate…*
- *Select and use content from…*
- *Analyse* and *discuss…*
- *Take initiatives to…*
- *Extract information from…*
- *Produce… (*e.g. texts*)*
- *Present and discuss…*
- *Prepare and assess….*

These verbs are different from those in Reform 97. The verbs in the Knowledge Promotion describes pupils competence in performing learning activities. That imply a more active role of the pupils than that of the Reform 97.

3.3 History subject syllabus – excerpts

The excerpt quotations from the history subject syllabus below comprise the most important elements of the syllabus: *The objectives of the subject*, *Basic subject skills* and *Competence objectives after Year 10*

The objectives of the subject

"The purpose of the social studies subject is to help pupils understand and support fundamental human rights, democratic values and equality, and to help pupils become citizens proactively participating in democracy. The subject shall stimulate the development of knowledge on cultural diversity in the world in the past and the present, and help pupils to understand the relation between nature and man-made environments. The subject shall also help pupils to develop awareness that mankind is part of a historical context, and that a long chain of historical events has led us to become what we are today.

The teaching in social studies shall focus on natural and man-made conditions on earth. Work in the subject shall stimulate discussion on the relation between production and consumption and evaluations of the consequences that resource use and life have on the environment and sustainable development. Knowledge on the situation for indigenous peoples and minority peoples in the world in general is also part of the subject, and particularly, in this context, the situation for the Saami people. The social studies subject shall help pupils to understand the value of technology and entrepreneurship.

People interact through language and forms of expression that are characteristic of the culture they are growing into. As a reflecting individual, each one of us can shape ourselves as a person. As a political individual, a person can influence his or her surroundings. As a moral individual, a person is responsible for the consequences of his or her actions.

The social studies subject shall thus provide deeper understanding of the relationship between social life and personal life, and stimulate recognition of the diversity in social forms and ways of living. Bearing this in mind, the subject shall provide pupils with a greater ability to think freely, from many perspectives, in a critical and tolerant way. By influencing the desire to seek knowledge about society and culture, the subject will also promote the ability to discuss, reason and solve social problems. By sparking the pupils' curiosity and stimulating their sense of wonder and their creative activities, the subject will also help them understand themselves better, master their own world and motivate them to seek new insights and pursue lifelong learning."

Basic subject skills

"Basic skills are integrated in the competence objectives where they contribute to development of the competence in the subject, while also being part of this competence. In the social studies subject the basic skills are understood as follows:

Being able to express oneself in writing and orally in social studies means discussing events in the past and the present, explaining about places and facts and applying definitions, concepts and terms to explain causes and effects in connection with society and culture. It also means being able to present one's own work clearly and comprehensibly to others, and being able to discuss one's own presentations as well as those of others. The ability to express oneself in writing and orally means being able to reflect on the content of meaning in texts, images, film and artefacts, and being able to compare, argue and discuss the value of information and sources, and in hypotheses and models.

Being able to read in social studies means to read, examine, interpret and reflect on subject texts and fiction with increasing levels of difficulty to establish contact with other periods of time, places and people. Being able to read also means processing and using varied information from images, film, drawings, graphs, tables, globes and maps. To understand and participate actively in the society we live in, it is also necessary to be able to read and collect information from reference books, newspapers and the internet, and to assess this information critically.

Being able to do mathematics in social studies means processing and comparing figures relating to topics in the subject, and using, processing and preparing graphic presentations. Mathematics in social studies also involves undertaking quantitative surveys, using map scales and time calculations.

Being able to use digital tools in social studies means being able to search for information, explore websites, critically assess sources, exercise netiquette and select relevant information on topics in the subject. Having digital skills also means being knowledgeable about privacy protection and copyrights, and being able to use and comply with rules and norms that apply to internet-based communication. Using digital communication and co-operation tools means preparing, presenting and publishing one's own and joint multimedia products, and communicating and cooperating with pupils from other schools and countries."

Competence objectives after Year 10

"The objectives for the education are that the pupil shall be able to

- find examples of events that have helped shape modern Norway, and reflect on how society might have been different if these events had developed differently

- present a historic event based on different ideologies
- create narratives about people in the past, and thus show how frameworks and values in society influence thoughts and actions
- search for and select sources, assess them critically and show how different sources might present history differently
- discuss the value of human life, and place racism and discrimination in a historical and contemporary perspective with pupils from other schools by using digital communication tools
- present the main characteristics of the history and culture of the Saami people from the end of the Danish-dominated period up to the present, and discuss their relation to greater society
- present important features of developments in Norwegian history in the 1800s and the first half of the 1900s, and explain how these point toward the society we have today
- explain the emergence of the welfare state and describe characteristics of modern Norway
- describe technological and social changes due to the industrial revolution
- discuss ideas and forces that led to the American struggle for freedom and the French revolution, and the consequences these had for the development of democracy in Norway
- explain imperialism and provide examples of decolonisation
- prepare questions on central international conflicts in the 1900s and in the present century, formulate causal explanations and discuss consequences of the conflicts
- discuss important changes in society in recent times and reflect on how today's society opens to new changes"

4 Conclusion

There are both similarities and fundamental differences between the curriculum of Reform 97 and that of the Knowledge Promotion. The aims of the subject are very much the same, and the intention of encouraging pupils activities is underlined in both curricula.

The differences relates to targets, approaches and basic skills. In the subject syllabus in history of Reform 97 the targets are much more specific on events and content, and there are specific targets for all grades in lower secondary education. The verbs used to describe the targets is traditional. The evaluation proves that traditional teaching methods was carried on in the schools and classrooms.

In the syllabus of the Knowledge Promotion the targets is not split into sections for each grade in lower secondary education, but comprise all three grades in one section. They are not so specific on the content of the teaching, but is concentrated on the competence of the pupil. In the syllabus of Knowledge Promotion there is a total local freedom for the teachers and the pupils to choose teaching and learning methods and activities in accordance to what they find suitable and useful.

The most conspicuous difference from the Reform 97, however, is the introduction of basic skills in all subjects in the Knowledge Promotion. What the long-term consequences will be is difficult to say, but so far the schools and the teachers have reacted positively to the introduction of basic skills.

In history, the basic skills imply, when it comes to speaking, writing and reading:

Being able to express oneself in writing and orally in social studies means discussing events in the past and the present, explaining about places and facts and applying definitions, concepts and terms to explain causes and effects in connection with society and culture.

Being able to read in social studies means to read, examine, interpret and reflect on subject texts and fiction with increasing levels of difficulty to establish contact with other periods of time, places and people. Being able to read also means processing and using varied information from images, film, drawings, graphs, tables, globes and maps.

The integration of basic skills in the teaching and learning of history offers an opportunity to use history actively in developing LAC. Especially if the mastering of these skills is part of the assessment in history. The reform is only one year old, and nobody knows what the consequences will be. But there is an optimistic atmosphere, and people are willing to try out new methods, approaches and ways of doing things, and that is a good starting point.

Etude : Empirical monotoring / evaluation (texte disponible en anglais seulement)

Werner Wiater, Chair of School Pedagogy at the University of Augsburg

[Prof Dr Werner Wiater, Chair of School Pedagogy at the University of Augsburg, offers empirical / experimental studies relating LAC. He just published his new manual about "Didactics of Multilinguism" (2007) and would adopt academic monitoring of the project or of parts of the project.[26]]

1 Empirical monitoring / evaluation

1.1 Concepts for the didactics of multilingualism and their results

The didactics of multilingualism deals with questions of teaching and learning in multilingual contexts. Language acquisition in school, which can be differentiated into parts of competences, such as listening, reading, participating in discussions as well as coherent speaking and writing in several languages, is the main focus of consideration. In order to do this several model-like concepts are tested and evaluated in practice: the model of the didactics of multilingualism as language-group-didactics, the model of the didactics of multilingualism as an integrating language-of-origin-didactics and the model of the didactics of multilingualism as the promotion of a multilingual identity. Among the above-mentioned concepts the form and amount of integration of native-speaker teaching or foreign-language teaching, as opposed to the teaching of multilingualism, is considered. The latter method of teaching can be done by co-operative teaching of the languages taught in school or as a way of teaching, which concentrates on the content of a subject, such as history, biology, etc., It can be carried out by way of an interdisciplinary linguistic teaching approach or it can focus on the teaching of a holistic multilingualism with emphasis on the ever-present linguistic diversity in all subjects. The following consequences can be deduced from the different concepts in school and are therefore of special importance for the LAC project:

Almost no empirical results exist regarding these approaches; one example is the parity-based multilingualism model in the Ladin parts of the autonomous province of South Tyrol (Italy). This region has a multilingual school system with three official languages – German, Italian and Ladin – and English as first foreign language. In kindergarten, the three official languages can be used at any time by way of a holistic method of language teaching. This is to be done according to the mother tongue of the children. Every child will be given the opportunity to communicate in the language learnt by him/her as a first language. The respective other languages are taught in a playful manner and are learnt as well by listening to stories or songs. In the Ladin primary school German and Italian are taught with the same amount of hours weekly, whereby the local school decides, whether every subject is to be taught in weekly rotation in German or Italian or whether the language changes according to the topics taught (for example Italian history in Italian; German history in German). Ladin is taught separately as a subject for two hours a week. In middle school and higher school the teaching language varies according to the subject. As a rule the humanities are taught in Italian and the natural sciences in German. English is taught as a separate subject from fourth grade onwards. Empirical studies with regard to the linguistic and oral competences of the Ladin pupils (for example the results of the bilingual and trilingual examinations, which are required for a position in public service in South Tyrol) show that the Ladin participants achieved on average in all school languages better results than the German or Italian native speakers. Only in their own mother tongues did the "Germans" or "Italians" achieve higher success rates, yet they did not show better results in the respective other languages. These results point to a specific "multi-competence" in the learning of languages, which the multilingually-raised Ladins have acquired as opposed to the monolingual groups of comparison (Germans, Italians) and

[26] http://www.philso.uni-augsburg.de/web2/Schulpaed/website/start.htm.

which, in addition, has positive effects on their knowledge of English. With regard to this issue, empirical studies are being conducted at the moment.

The models of the didactics of multilingualism presented here are idealised stylisations, the thoughts presented in them for the improvement and better coordination of the teaching of German as native language (DaM) and German as foreign language (DaZ) at German schools can be combined with each other in effective ways. They are also useful as a theoretical basis for establishing hypotheses within the language and learning/teaching research. However, they are also a toolbox which can produce innovative ideas for teaching practice. The following list contains examples:

1. Schools should let their pupils choose between several foreign languages.
2. If a foreign language been taught for three years, an additional or alternative language should be offered.
3. In primary school (if necessary already in prep. school) the foreign language should be taught as a contact language (if necessary without taking into account progressive achievement goals) by letting pupils of the same age and of different mother tongues learn together in a practical manner. In grades 5-10, English should not be the only foreign language and more than half of its teaching hours should be used bilingually (state schools abroad; European schools).
4. Schools should offer realistic fields of application for the foreign languages taught, which are to be found in school activities (for example plays in a foreign language) and in activities outside school (for example language courses for foreigners, school exchange programmes).
5. Instead of orienting themselves on philology, schools should put more emphasis on issues related to culture, economics, technology and the natural sciences all over the world, as there are fields in which foreign languages are useful.
6. In lessons at school foreign languages should be learnt more efficiently by using new methods and media and the pupils should be made more interested in foreign languages (for example by using cyber-space, the world wide web, multimedia, e-mail, chat forums, newsnet, usenet, file-transfer-protocol, electronic dictionaries, etc.). By doing this, receptive multilingualism will be enhanced and the independent use of learning strategies and learning techniques will be improved.
7. In lieu of an inductive approach orientated towards subject matter, the dominance of textbooks and groups, an orientation towards the learner is requested, which will turn the learning of foreign languages, through inference and transfer, into an individual translingual construction.
8. The path to multilingualism in school should not be left to chance. Instead, it could lead, through the use of bilingual models and a well thought-out languages sequence in school, to a didactic interlocking with individual expressions of language learning by the pupil.
9. Traditional, monolingual-philological teacher training, with its emphasis on language accuracy, should be supplemented by intercultural, subject-related-intercommunicative and sociolinguistic studies, based on the languages of the member states of the Council of Europe and their history of development. Priority should be given to cultural teaching and learning, working with languages using their procedural and declarative knowledge, working out interlingual transfers on the basis of a multilingual mental dictionary with a spontaneous and a hypothetical grammar, and an interlingual prophylaxis of mistakes (compare for example the so-called *faux amis*) as well as developing language awareness.

10. In foreign language didactics, the possibilities of empirical language teaching and learning research should be used more often than in the past, especially in the field of the didactics of multilingualism.

1.2 Language acquisition: the problem of specialised texts

Every pupil is multilingual. Apart from standard language they generally also understand and speak other languages: regional languages, dialects, ethnolects. Specialised texts are part of this multilingualism, which exists in every language. Learning a school subject is always linked to the acquisition of that subject's own terminology. This specialised language is always embedded within a general, linguistic, application-oriented problem zone, so that the pupils have to put an issue into words using several different linguistic repertoires. The value of a specialised language, into which everyday language has to be transformed, resides in the fact that complex issues are summed up precisely and compressed into abstract terms, which are themselves organised in a network of terms and meanings. The problems which arise for the pupils as regards the speaking, listening and understanding of specialised languages reside, on the one hand, in the linguistic complexity of the specialised texts, for which they lack the vocabulary and appropriate ways of expressing themselves, and, on the other hand, in the required accuracy of the linguistic use of specialised terms.

Empirical studies state that on average 9th new terms are used in every natural science lesson, in school books every 6th word is a (specialised) term and every 25th is a new one; in grades 5-10 a school book contains – depending on the subject – approximately 1500-2500 (specialised) terms (Merzyn 1998).

Specialised languages contain many morphological and syntactical specifics (Leisen 2006). For example, the following specialised language is used in History (Kilic 2007): many technical (specialised) terms, many adjectives ending in *-bar, -los*, *-arm, -reich, -lieh*, many compounds, many verbs with affixes, many substantiated infinitives (nominalisations), shortened substantiated constructions, impersonal ways of expressing oneself, complex attributes instead of attributional sentences, noun phrases, passive sentences and passive speech as well as metaphors. Other subjects have their own specific features with regard to their specialised language. From this issue didactic consequences have to be drawn. The reading competence of specialised texts and the promotion of the use of technical (specialised) language have to be taught in school in a systematic way. In practice this means that:

1. pupils have to be taught the strategies and techniques of reading specialised texts (i.e. to be able to find their way around complex multi-composed constructions of sentences, to define technical terms and to recognise text-internal references, etc.)
2. Pupils have to develop skills, learn how they might "unburden" texts linguistically by using visual representations (mind maps, clusters, schemata) and by using the Internet.

For teachers this means:

1. analysing the linguistic difficulty of a text with regard to the actual learner's group (introduction of new vocabulary; word formation rules; de-verbalisation/nominalisation; word lists with short explanations; questions related to the text etc.)
2. thinking about how they can activate the linguistic and content-related advance knowledge of their pupils and how they can "unburden" the text linguistically.
3. systematically working out technical terms and the grammar of the text together with their pupils (passive constructions, clauses, hypotaxis, line of argument, etc.)

4. practising technical terms and the structure of appropriate technical statements of issues.
5. producing a text oriented on a specialised subject
6. raising awareness of the difference between specialised language and everyday language with regard to identical issues.

The systematic teaching of specialised linguistic specifics cannot be done in passing during a lesson in a specialised subject, but needs deliberate didactic teaching.

1.3 Examples of research projects

Specialised languages are part of the pupil's multiculturalism. As a result, research concerned with the learning of specialised languages can also fall back upon reflexive thoughts and studies of multiculturalism. In detail, a research design could be developed, with regard to the following research questions, which have already been worked out partly at the University of Augsburg:

1. Does a holistic language didactics, which relates the teaching of the mother tongue/first language as regards vocabulary, grammar, morphology and syntax to the second or third language and to the specialised language (of selected subjects, such as history, biology, physics, etc.), improve the learning and remembering of specialised language? (Methods: analysis of segments of lessons; testing of specialised language)
2. Which effects (positive, negative, neutral) has the subject teaching of subject content for the understanding of technical terms (for example in history, physics, biology, etc.)? (Method: gap texts and relating and ordering of terms in multilingual contexts)
3. Which consequences result from differentiating analyses of mistakes made, which are carried out by using specialised language texts by pupils (for example summaries of historical events written by themselves; descriptions of experiments in the natural sciences, etc.) for the planning and conceptualisation of specialised subject teaching ? (Method: analysis of mistakes made in actual tests of achievement, didactic analyses)
4. What are the requirements for improved specialised subject lessons, which can be deducted from oral statements of specialised language formulated by pupils? (Longitudinal survey, lasting 3 years, method: video-recording, word minutes taken down)
5. Which positive practice experiences have teachers made of their teaching while teaching specialised languages in their lessons? (Method: best-practice-survey)
6. Is there a link between German language achievement of pupils with a migration background and their demonstrated achievement in different and selected specialised subjects (for example history, physics, biology, etc.)?

References:

Dollnick, M. (2002): Fach-Chinesisch für Grundschüler. Ed. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin.

Kilic, N. (2007): Fachtexte und Fachbegriffe im Geschichtsunterricht. In: Lernchancen H. 59 (in press)

Leisen, J. (2005): Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund. In: Unterricht Physik. H. 3, p 21-25

Lörcher, G. A. (1976): Mathematik als Fremdsprache. In: Reflektierte Schulpraxis. H. 4, p 1-11

Merzyn, G. (1998): Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Physik in der Schule. H. 36, p 6-10

Wiater, W. (Ed.) (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. München: Vögel

Wiater, W./Videsott, G. (Ed.) (2006): Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. Frankfurt/M.: Lang

ANNEXE

Recommandation Rec(2001)15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXIe siècle

(adoptée par le Comité des Ministres, le 31 octobre 2001, lors de la 771e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.*b*. du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union toujours plus étroite entre ses membres ;

Ayant à l'esprit la Convention culturelle européenne signée à Paris, le 19 décembre 1954, qui appelle ses Etats signataires à encourager l'étude de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et à la développer sur le territoire des autres Parties contractantes ;

Rappelant les Sommets de Vienne (1993) et de Strasbourg (1997) au cours desquels les chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe :

- ont souhaité mettre le Conseil de l'Europe pleinement en mesure de contribuer à relever les défis de la société du XXIe siècle ;
- ont exprimé le besoin d'un renforcement de la compréhension mutuelle et de la confiance entre les peuples, en particulier par le biais d'un programme d'enseignement de l'histoire visant à éliminer les préjugés et mettant en évidence les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et idées, dans le développement historique de l'Europe ;
- ont réaffirmé la dimension éducative et culturelle des principaux enjeux de l'Europe de demain ;

Confirmant que les falsifications et les manipulations idéologiques de l'histoire sont incompatibles avec les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe définis par son Statut ;

Ayant à l'esprit les recommandations de l'Assemblée parlementaire relatives à la dimension européenne de l'éducation (Recommandation 1111 (1989)), et à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe (Recommandation 1283 (1996)) ;

Rappelant la Résolution n° 1 adoptée lors de la 19e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education sur le thème «Tendances et convergences dans l'éducation en Europe» (Kristiansand, Norvège, 1997), et les conclusions et résolutions de la 20e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education relative au projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle» (Cracovie, Pologne, 2000) ;

Ayant à l'esprit la déclaration adoptée lors de la Conférence informelle des ministres de l'Education de l'Europe du Sud-Est (Strasbourg, 1999) par laquelle il est recommandé d'entreprendre des actions pragmatiques dans les domaines pour lesquels le Conseil de l'Europe a une expérience de longue date et reconnue, à savoir, entre autres, l'enseignement de l'histoire ;

Prenant en considération la déclaration adoptée lors de la Conférence régionale des ministres de l'Education des Etats du Caucase (Tbilissi, Géorgie, 2000) ;

Vu la Recommandation n° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du patrimoine, dans laquelle les Ministres affirment que les actions de pédagogie du patrimoine sont un moyen privilégié de donner un sens à l'avenir par une meilleure compréhension du passé ;

Prenant en compte la Résolution (98) 4 du Comité des Ministres sur les itinéraires culturels du Conseil de l'Europe ;

Considérant la Recommandation n° R(2000)1 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la promotion de la coopération transfrontalière entre collectivités ou autorités territoriales dans le domaine culturel, dans laquelle les ministres affirment que les activités transfrontalières aident les jeunes à acquérir une vision transfrontalière en les sensibilisant à la diversité des traditions culturelles et historiques ;

Vu les résolutions de la 5e Conférence européenne des ministres responsables du patrimoine culturel (Portorož, Slovénie, 2001), dans lesquelles les ministres ont réaffirmé que l'enseignement de l'histoire devrait être fondé sur la compréhension et l'explication du patrimoine, et mettre en relief le caractère transnational du patrimoine ;

Considérant la Recommandation n° R(2000)13 du Comité des Ministres aux Etats membres sur une politique européenne en matière de communication des archives, dans laquelle les Ministres, constatant l'intérêt croissant du public pour l'histoire et affirmant qu'une meilleure connaissance de l'histoire européenne récente pourrait contribuer à la prévention des conflits, appellent de leurs vœux une politique européenne en matière de communication d'archives, fondée sur des principes conformes aux valeurs démocratiques ;

Ayant à l'esprit la Recommandation n° R (97) 20 du Comité des Ministres aux Etats membres sur le «discours de haine», dans laquelle le discours de haine est défini comme désignant toutes les formes d'expression qui propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine raciale, la xénophobie ou l'antisémitisme, et dans laquelle les Ministres notent que le discours de haine peut avoir un impact plus dommageable lorsqu'il est diffusé à travers les médias ;

Tenant compte des travaux antérieurs du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire – reposant sur l'idée de réconciliation et d'influences mutuelles positives entre les peuples – tels que les travaux effectués dans la période d'après-guerre qui ont mis l'accent sur la suppression des manuels d'histoire des partis pris et des préjugés, des travaux successifs du projet «L'histoire dans la nouvelle Europe», et le programme «L'enseignement de l'histoire et la nouvelle initiative du Secrétaire Général», qui a aidé les républiques de l'ex-Union soviétique à élaborer des méthodologies pour moderniser l'enseignement de l'histoire, produire de nouveaux manuels et adapter en conséquence la formation des enseignants ;

Ayant pris connaissance des résultats du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle» et de l'ensemble du matériel pédagogique à l'usage des enseignants, qui ont été présentés lors de la Conférence finale du projet «Regards croisés sur le XXe siècle» tenue symboliquement à la Maison de l'Histoire de la République fédérale d'Allemagne (Haus der Geschichte, Bonn, Allemagne, 2001) ;

Notant que le projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle » a permis, entre autres :

- de faire des progrès sensibles pour l'élaboration d'une conception pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire, notamment par le développement des capacités de recherches individuelles et d'analyse ;
- de mettre en évidence les innovations pédagogiques utilisant tant les technologies de l'information que les nouvelles sources didactiques ;
- d'élaborer des exemples d'approches ouvertes des questions délicates de l'histoire de l'Europe du XXe siècle,

Recommande aux gouvernements des Etats membres dans le respect de leurs structures constitutionnelles, des situations nationales ou locales et de leur système éducatif :

- de s'inspirer des principes énoncés dans l'annexe à la présente recommandation dans le cadre des réformes de l'enseignement de l'histoire en cours ou à venir et des réformes de la formation des enseignants d'histoire ;
- d'assurer, selon les procédures nationales, régionales et locales appropriées, que les organismes publics et privés concernés de leur pays soient informés des principes affirmés dans cette recommandation à l'aide des documents de référence qui en constituent la base, en particulier l'ensemble des produits pédagogiques élaborés par le projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^{e} siècle» ;
- de poursuivre, selon des modalités à définir, des activités dans le domaine de l'enseignement de l'histoire afin de renforcer des relations de confiance et de tolérance au sein des et entre les Etats, et de faire face aux défis du XXI^{e} siècle ;
- d'utiliser également, de façon intégrée, d'autres projets du Conseil de l'Europe, en particulier celui sur «L'éducation à la citoyenneté démocratique» et les travaux réalisés dans le domaine du patrimoine culturel ;

Demande au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe de porter cette recommandation à la connaissance des Etats parties à la Convention culturelle européenne qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe.

Annexe à la Recommandation Rec(2001) 15

1. *Objectifs de l'enseignement de l'histoire au XXIe siècle*

L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait :

- occuper une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ;
- être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples ;
- jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ;
- s'inscrire dans une politique éducative qui participe étroitement au développement et à l'évolution des jeunes, dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain, ainsi qu'au développement pacifique des sociétés humaines dans une perspective planétaire, dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;
- permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles ;
- permettre au citoyen européen de mettre en valeur son identité individuelle et collective par une connaissance du patrimoine historique et culturel commun dans ses dimensions locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ;
- être un instrument de la prévention des crimes contre l'humanité.

2. *Détournements de l'histoire*

L'enseignement de l'histoire ne peut être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites et intolérantes.

Les recherches historiques et l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école ne peuvent en aucune manière, et avec quelque intention que ce soit, être compatibles avec les valeurs fondamentales et le Statut du Conseil de l'Europe si elles permettent ou popularisent des représentations de l'histoire erronées, au moyen de l'un ou l'autre des subterfuges suivants:

- falsification de faits historiques, statistiques frelatées, images truquées, etc. ;
- fixation sur un événement pour justifier ou occulter un autre événement ;
- déformation du passé à des fins de propagande ;
- version excessivement nationaliste du passé, susceptible de créer une dichotomie entre «nous» et «eux» ;
- distorsions de sources historiques ;
- négation de faits historiques ;
- omission de faits historiques.

3. *Dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire*

La construction européenne étant l'expression à la fois d'un choix librement consenti des Européens eux-mêmes et d'une réalité historique, il conviendrait :

- de montrer les relations historiques continues entre les niveaux local, régional, national et européen ;
- de promouvoir l'enseignement des moments ou des faits de l'histoire dont la dimension européenne est la plus évidente – en particulier les événements et courants historiques et culturels fondateurs de la conscience européenne ;
- de développer par tous les moyens disponibles, en particulier par les technologies de l'information, les projets de coopération et d'échanges entre les écoles sur des thèmes relatifs à l'histoire de l'Europe ;
- de développer l'intérêt des élèves pour l'histoire des autres pays européens ;
- d'introduire ou de développer l'enseignement de l'histoire de la construction européenne elle-même.

Pour promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire dans une Europe élargie, démocratique et pacifique, il conviendrait :

- de prendre en compte les résultats des travaux réalisés dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^{e} siècle» du Conseil de la coopération culturelle, tant dans leur contenu que dans leur approche méthodologique ;
- de s'inspirer des programmes du Conseil de l'Europe sur la réforme de l'enseignement de l'histoire et sur l'élaboration de nouveaux manuels et guides méthodologiques dans le cadre des activités pour le développement et la consolidation de la stabilité démocratique ;
- de s'inspirer des programmes du Conseil de l'Europe relatifs à la sensibilisation et à la pédagogie du patrimoine ;
- de procéder, le plus largement possible, à la diffusion du matériel pédagogique produit dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^{e} siècle» avec l'utilisation appropriée des technologies de l'information et de la communication ;
- de renforcer les activités d'assistance dans la préparation des nouveaux programmes scolaires et des normes dans l'enseignement de l'histoire, y compris l'élaboration de nouveaux manuels scolaires, notamment en Fédération de Russie, dans les pays du Caucase, de l'Europe du Sud-Est et de la région de la mer Noire ;
- de mettre à profit le programme du Conseil de l'Europe pour la formation continue du personnel éducatif en vue de faire acquérir ces connaissances nouvelles dans un contexte européen permettant aux enseignants de confronter leurs points de vue et leurs expériences.

4. *Contenus des programmes*

L'enseignement de l'histoire, s'il doit éviter une accumulation de savoirs encyclopédiques, devrait cependant comprendre :

- une sensibilisation à la dimension européenne, prise en compte dans l'élaboration des programmes, cela afin de conduire les élèves à une «conscience européenne» ouverte sur le monde ;
- le développement de l'esprit critique des élèves, d'un jugement indépendant et objectif, du refus des manipulations ;

- les événements et moments marquants de l'histoire de l'Europe en tant que telle, étudiée aux niveaux local, national, européen et mondial à travers des périodes et des faits particulièrement significatifs ;
- l'étude de toutes les dimensions de l'histoire de l'Europe, non seulement politique, mais aussi économique, sociale et culturelle ;
- le développement de l'esprit de recherche et de la curiosité, notamment en utilisant la pédagogie de la découverte dans le cadre de l'étude du patrimoine qui permet de mettre en évidence les influences interculturelles ;
- l'élimination des préjugés et des stéréotypes en mettant en évidence dans les programmes les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et écoles de pensée dans le développement historique de l'Europe ;
- l'étude critique des détournements de l'histoire, qu'il s'agisse de détournements par négation d'une évidence historique, par falsification, par omission, par ignorance ou par récupération idéologique ;
- l'étude des questions controversées par la prise en compte des faits, des opinions et des points de vue différents, et par la recherche de la vérité.

5. *Méthodes d'apprentissage*

Utilisation des sources

Les sources didactiques les plus variées devraient être utilisées pour la connaissance des faits historiques et leur apprentissage critique et analytique, et plus particulièrement :

- les archives, ouvertes au public, en particulier dans les pays d'Europe centrale et orientale, qui donnent désormais accès à des documents authentiques comme cela ne fut jamais le cas auparavant ;
- le cinéma et la production audiovisuelle tant documentaire que de fiction ;
- les technologies de l'information qui devraient faire l'objet d'un traitement critique individuel et collectif pour lequel l'enseignant joue un rôle essentiel ;
- les différents types de musées du XX^{e} siècle créés à travers toute l'Europe et les «lieux de mémoire», qui favorisent la perception concrète par les élèves des événements récents, notamment dans leur dimension quotidienne ;
- l'histoire orale grâce à laquelle les témoignages oraux sur les récents événements historiques peuvent rendre l'histoire plus vivante aux yeux des jeunes, et qui peut offrir une place aux points de vue et perspectives de ceux qui n'ont pas été associés à l' «histoire écrit ».

La recherche individuelle

Les élèves devraient être encouragés à entreprendre, selon le niveau et les circonstances, une recherche individuelle, afin de stimuler leur curiosité et leur esprit d'initiative dans la collecte des informations, ainsi que leur esprit de synthèse.

La recherche collective

Au niveau du groupe d'élèves, de la classe ou de l'établissement, le développement de projets de recherche ou d'apprentissage actif devrait être promu afin de créer les conditions du dialogue et de la confrontation ouverte et tolérante des opinions.

L'approche transdisciplinaire et multidisciplinaire

L'apprentissage de l'histoire devrait à toute occasion utiliser le potentiel éducatif d'une approche transdisciplinaire et multidisciplinaire, en établissant les liaisons avec les autres disciplines qui constituent l'ensemble du programme scolaire, notamment la littérature, la géographie, les sciences sociales, la philosophie, les arts et y compris les disciplines scientifiques.

L'approche internationale et transfrontalière

Selon les circonstances, la mise en œuvre de projets internationaux et transfrontaliers, basés sur l'étude d'un thème commun, des approches comparatives ou la réalisation d'une tâche commune à plusieurs écoles de pays différents devraient être encouragées en profitant notamment des possibilités nouvelles offertes par les technologies de l'information et de l'établissement de liens et d'échanges scolaires.

6. *Enseignement et mémoire*

Il conviendrait, tout en mettant en évidence les résultats positifs qui ont marqué le XX^{e} siècle, tels que l'utilisation pacifique des sciences en vue d'un meilleur art de vivre et le développement de la démocratie et des droits de l'homme, de prendre toutes les mesures éducatives permettant de prévenir la répétition ou la négation des événements dévastateurs ayant marqué ce siècle, à savoir l'Holocauste, les génocides et autres crimes contre l'humanité, les épurations ethniques, les violations massives des droits de l'homme et des valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché. Pour ce faire, il conviendrait :

- d'aider les élèves à prendre connaissance et conscience des faits – et de leurs causes – qui ont marqué de la façon la plus sombre l'histoire de l'Europe en particulier et du monde en général ;
- de réfléchir sur les idéologies qui y ont conduit et sur les moyens permettant d'éviter la répétition de tels faits ;
- d'orienter, de développer et de coordonner les programmes de formation continue du personnel éducatif dans les Etats membres du Conseil de la coopération culturelle dans ce domaine ;
- de faciliter l'accès, notamment en utilisant les ressources des nouvelles technologies, à la documentation déjà disponible sur ce thème et de développer un réseau de centres de ressources pédagogiques dans ce domaine ;
- d'assurer la mise en œuvre, le suivi et le monitoring de la décision des ministres de l'Education (Cracovie, 2000) de consacrer, dans les écoles, une journée à la mémoire de l'Holocauste et à la prévention des crimes contre l'humanité, choisie selon l'histoire de chaque Etat membre ;
- d'enrichir la contribution spécifique du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement au sein de la Task Force pour la coopération internationale sur l'enseignement de l'Holocauste, la mémoire et la recherche.

7. *Formation initiale et continue des enseignants d'histoire*

La formation initiale et continue spécifique aux enseignants d'histoire devrait :

- former et encourager les enseignants d'histoire à utiliser des méthodes d'enseignement de l'histoire complexes, appelant à la réflexion et basées sur la recherche ;
- viser à faire connaître aux futurs enseignants d'histoire et à ceux déjà engagés dans la vie active tous les produits, instruments et méthodes récents, en particulier pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
- rendre les enseignants sensibles à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques qui, au-delà et en tenant compte des données factuelles, visent à ce que les élèves puissent interpréter et analyser les faits historiques et leur influence sur le présent, dans divers contextes social, géographique, économique, etc.;
- contribuer à ce que les enseignants mettent en œuvre des pratiques évaluatives qui rendent compte non seulement des données mémorisées par les élèves, mais aussi des actions qu'ils sont en mesure d'entreprendre en raison de la connaissance des

données en question, qu'il s'agisse de recherches, de débats ou d'analyses de questions controversées ;

- aider à concevoir et à réaliser des situations d'apprentissage de nature transdisciplinaire dans leur classe en collaboration avec des pairs ;

Dans la mesure où les technologies de l'information et de la communication conduisent à transformer le rôle des enseignants d'histoire, il importe :

- de créer des lieux d'échange afin que les enseignants puissent prendre connaissance d'une grande diversité de situations d'apprentissage intégrant les nouveaux rôles en question ;
- de soutenir la mise en place de groupes de discussion sur les difficultés, les hésitations et les doutes professionnels inhérents à ces nouvelles pratiques pédagogiques ;
- de développer des banques de ressources qui précisent non seulement les documents et les sites disponibles, mais aussi la validité des informations provenant de ces sources et de ces documents.

Afin d'atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l'enseignant d'histoire, il conviendrait :

- de donner aux institutions de formation des enseignants d'histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d'histoire en particulier ;
- d'apporter une attention particulière à la formation des formateurs d'enseignants d'histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation ;
- de promouvoir des recherches comparatives relatives aux objectifs, structures et normes de la formation initiale et continue spécifique des enseignants d'histoire et par là d'encourager la coopération institutionnelle et l'échange d'informations relatives aux besoins nécessaires aux réformes de la formation initiale et continue des enseignants d'histoire et de la formation continue des formateurs ;
- de susciter et d'encourager les partenariats entre l'ensemble des institutions actives en matière de formation d'enseignants d'histoire ou concernées par cette formation (en particulier les médias), en vue notamment de souligner leur mission particulière et leur responsabilité spécifique.

8. *Technologies de l'information et de la communication*

Dans le respect des normes légales et de la liberté d'expression, il conviendrait de prendre les mesures nécessaires à la lutte contre la diffusion des contenus racistes, xénophobes ou révisionnistes, en particulier à travers le système Internet.

Dans le contexte de l'usage très étendu des technologies de l'information et de la communication par les jeunes, tant au cours de leur vie scolaire qu'extrascolaire, il importe de développer une pédagogie et une méthodologie tenant compte du fait que ces technologies :

- constituent des ressources incontournables dans l'enseignement de l'histoire ;
- soulèvent des questions fondamentales, notamment celle de la fiabilité des sources ;
- permettent aux enseignants et aux élèves d'avoir accès à des sources originales et à des interprétations multiples ;
- élargissent de façon spectaculaire l'accès aux informations et aux données historiques ;

- multiplient et facilitent les occasions d'échange et de dialogue.

Par ailleurs, il conviendrait de mettre en place les conditions nécessaires pour que les enseignants puissent :

- aider leurs élèves eux-mêmes, dans le processus de sélection, à évaluer la fiabilité des sources d'information et les informations en tant que telles ;
- introduire dans leur classe des démarches d'analyse critique en prenant appui sur des points de vue multiples et des interprétations transculturelles ;

soutenir leurs élèves dans le développement de compétences telles que l'analyse critique et le raisonnement analogique.