



DGIV/EDU/HIST (2002) 06

Programme post-adhésion pour la Bosnie-Herzégovine

Séminaire sur “Le développement des programmes d’histoire en Bosnie-Herzégovine”

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

10 – 11 décembre 2002

Rapport

Strasbourg

Séminaire sur “ Le développement des programmes d’histoire
en Bosnie-Herzégovine”

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

10 – 11 décembre 2002

Rapport de

M. Jean-Michel LECLERCQ
France

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

TABLE DES MATIERES

RAPPORT

I. Les objectifs et les enjeux du séminaire	5
II. Le déroulement du séminaire	9
III. Le curriculum d'histoire en Angleterre et en France	11
IV. Les projets de nouveaux curricula d'histoire en Bosnie-Herzégovine	15
V. Tentatives de bilan et perspectives.....	19

ANNEXE I

PRESENTATION DE Mme Ann LOW-BEER, Royaume-Uni.....	22
--	----

ANNEXE II

PRESENTATION DE M. John HAMER, Royaume-Uni	31
--	----

ANNEXE III

PRESENTATION DE M. Jean-Michel LECLERCQ, France	42
---	----

ANNEXE IV

FEDERATION DE BOSNIE-HERZEGOVINE

Projet de Curricula d'histoire pour le primaire et pour le secondaire.....	51
--	----

ANNEXE V

FEDERATION DE BONSIE-HERZEGOVINE

Curricula détaillés du niveau 6 du primaire et du niveau 4 du secondaire	56
--	----

ANNEXE VI

LISTE DES PARTICIPANTS	67
------------------------------	----

RAPPORT DE M. Jean-Michel LECLERCQ

Dans le cadre du programme organisé à l'occasion de l'adhésion de la Bosnie-Herzégovine au Conseil de l'Europe, les 10 et 11 décembre 2002, a eu lieu à Sarajevo un séminaire sur « Teaching history in Bosnia and Herzegovina » et plus spécialement sur les nouveaux curricula prévus pour cet enseignement.

Ce séminaire a réuni 30 participants de Bosnie-Herzégovine dont 17 de la Fédération de Bosnie-Herzégovine, 10 de la République Serbe et trois du district de Brcko qui bénéficie d'un statut particulier. La majorité de ces participants étaient des professeurs d'histoire d'écoles fondamentales ou d'écoles secondaires. La réunion a été présidée par Mme. Alison CARDWELL, responsable de la section de l'enseignement de l'histoire à la Direction Générale pour l'Education, la Culture et le Patrimoine, la Jeunesse et le Sport au Conseil de l'Europe. A la séance d'ouverture étaient représentés l'OSCE et l'UNESCO ainsi que les ministères de l'éducation de la Fédération de Bosnie-Herzégovine et de la République Serbe. Le séminaire a également donné lieu à des exposés de M. John HAMER, de Mme Ann LOW-BEER et de M. Jean-Michel LECLERCQ qui a été chargé de la rédaction du présent rapport.

I. LES OBJECTIFS ET LES ENJEUX DU SEMINAIRE

Deux objectifs essentiels étaient assignés à ce séminaire. D'une part il s'agissait d'apprécier de nouveaux curricula d'histoire par rapport aux orientations les plus souhaitables pour l'enseignement de cette discipline. D'autre part il convenait d'estimer les bénéfices escomptables de l'enseignement de cette matière selon ces curricula pour l'amélioration des relations entre les différentes communautés du pays.

Il a d'abord paru opportun au rapporteur de rappeler les divers enjeux auxquels confronte le choix de ce qui doit être enseigné soit dans l'ensemble des diverses matières d'un programme d'étude soit dans l'une de celles-ci.

1.1 Politique et pédagogie dans le curriculum

La première observation à faire est que, s'agissant du programme d'ensemble, ce choix répond toujours à une double préoccupation.

Dans la mesure où il concerne l'acquisition de connaissances et de compétences dans un système éducatif qui est celui d'une société, il y a inévitablement dans la définition des contenus de l'enseignement une préoccupation politique au sens large d'une vision de la société. C'est ce qui explique que dans pratiquement dans tous les pays les gouvernements et les parlements se sentent toujours concernés par les décisions à prendre qu'ils souhaitent aussi consensuelles que possible. C'est pourquoi ces instances veillent notamment à ce que les programmes scolaires assurent le respect des valeurs jugées essentielles et la meilleure capacité de développement pour la collectivité et les individus. C'est ainsi que dans la même ligne est également recherché un équilibre entre l'acceptation inévitable de tendances d'ordre mondial et la sauvegarde de traditions propres à un contexte particulier. Ces impératifs et ces

ambitions se manifestent sans doute avec force à l'époque actuelle. Les politiques éducatives y obéissent néanmoins depuis la création des systèmes nationaux d'enseignement à la fin du XIXe siècle.

Une autre préoccupation non moins importante d'ordre pédagogique est celle des démarches à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats. Il auraient en effet peu de chances d'être atteints si parallèlement n'étaient pas préconisées les approches pédagogiques les plus propices à la maîtrise des apprentissages souhaités. Il est vrai que cet aspect s'est développé plus tardivement que le souci politique et que pendant longtemps il a semblé que décider en haut lieu des programmes suffisait pour qu'ils soient automatiquement appliqués. Mais il a fallu progressivement et de plus en plus clairement convenir qu'une application effective des programmes appelait une attention approfondie pour les exigences imposables aux élèves et pour les méthodes permettant de les atteindre. Ce sont ces considérations qui ont conduit la plupart des pays à préférer maintenant au terme de programme d'étude celui de curriculum. Etymologiquement, le terme signifie un parcours à accomplir et a d'abord été utilisé dans le contexte très décentralisé du Royaume-Uni et des Etats-Unis d'Amérique. En effet l'absence de réglementations contraignantes y permettait et même y rendait nécessaire la définition par les établissements scolaires des trajets à faire suivre aux élèves. Il y avait là sans doute un risque de confiscation du curriculum par des pédagogues risquant d'être plus soucieux du développement personnel des élèves dans le milieu protégé de l'école que d'une préparation à la vie dans la société réelle.

Mais deux facteurs ont contribué à relativiser ce danger.

D'un côté la dimension politique de l'éducation n'a pas cessé de s'affirmer. Il est vrai que les mises au pas opérées jadis et dans un passé pas si éloigné par des régimes totalitaires ne sont plus acceptées. Mais on ne conteste plus le rôle déterminant de l'éducation pour assurer la cohésion d'une société et permettre à un pays de tenir son rang dans la compétition internationale. Le recours généralisé à l'expression de politique éducative illustre bien le solide ancrage des décisions sur ce pôle politique. La meilleure preuve en est la définition de plus en plus fréquente par les autorités d'un curriculum dit national, obligatoire au moins en partie, comme cela s'est produit en Angleterre en 1988, précisément pour assurer au pays une meilleure place dans la concurrence internationale. Pourtant, avec les traditions d'autonomie des pouvoirs locaux et des établissements scolaires, l'idée de curriculum impliquait une autonomie et une liberté presque totale des différents acteurs alors que la notion de curriculum obligatoire paraissait plutôt contradictoire.

Cependant la dimension pédagogique n'a pas cessé non plus d'être valorisée par l'évolution des conditions de l'enseignement. Une fréquentation de plus en plus massive des formes les plus diverses de scolarité par des élèves issus de milieux de plus en plus différents et souvent sans aucune familiarité avec la culture scolaire traditionnelle a conduit à prendre conscience que la manière d'apprendre importait autant sinon plus que ce qui devait être appris. Le droit à l'éducation si fréquemment invoqué resterait lettre morte si n'étaient pas mises en œuvre les démarches pédagogiques adaptées à la profonde hétérogénéité des populations scolaires et pour cette raison les pédagogues ont vu leurs responsabilités placées à la hauteur de celles des gouvernants.

Entre les uns et les autres c'est donc moins la rivalité que la complémentarité qui s'impose. C'est pourquoi, pour être satisfaisante, la mise au point du curriculum doit désormais s'effectuer dans la concertation et la recherche du consensus entre des partenaires ayant renoncé aux pratiques autoritaires ou hégémoniques. Au plan politique il faut se rallier à une vision de la société marquée par certaines préférences mais étrangère à tout sectarisme. Au plan pédagogique, il faut tenir compte de la pluralité des aptitudes et des intérêts qui requiert des itinéraires variés sans hiérarchies ou stigmatisations. Il est donc indispensable que les projets soient soumis à des groupes de réflexion dans lesquels se retrouvent des représentants des secteurs les plus nombreux de la société et où se nouent de véritables échanges entre les acteurs et les usagers de l'enseignement, à commencer par les enseignants et les parents. Il va sans dire que dans ces conditions l'élaboration d'un curriculum sera toujours une opération longue et complexe à laquelle il faut dans toute la mesure du possible éviter de mettre prématurément un terme qui provoquerait des décisions mal mûries et mal acceptées. Il convient également d'être conscient que dans des sociétés exposées maintenant en permanence au changement s'impose en permanence une révision régulière des curricula qui exige probablement une instance permanente de réflexion et de concertation à cet effet.

1.2 Le lien entre politique et pédagogie dans chaque matière

Si on envisage les divers secteurs du curriculum, c'est à dire en d'autres termes les différents domaines ou disciplines qu'il aborde, on aurait tendance à penser que le rapport entre la dimension politique et la dimension pédagogique puisse varier. Certaines disciplines sembleraient naturellement devoir être plus « politiques » et d'autres plus « pédagogiques ». Les matières scientifiques, des mathématiques à la biologie, la chimie ou la physique, donnent l'impression de pouvoir faire l'objet de choix techniques presque politiquement « neutres ». Au contraire par les contacts qu'elles impliquent avec d'autres sociétés, des disciplines comme la géographie ou les langues vivantes semblent appeler des décisions beaucoup plus orientées. Ce serait encore plus évident quand il s'agit d'éléments essentiels du patrimoine d'un Etat, d'une nation ou d'une société tels que sa langue, sa littérature, son histoire, sans parler de ses institutions à évoquer par exemple à travers l'éducation civique. Néanmoins une opposition entre des parties du curriculum qui appelleraient des choix à forte teneur politique et d'autres qui ne relèveraient que d'approches pédagogiques est devenu de moins en moins pertinente. Ainsi la place à faire aux études scientifiques est maintenant un enjeu essentiel à cause du rôle joué par la science et le technologie dans les relations entre les Etats. Il en résulte du reste que dans ces mêmes disciplines la démarche pédagogique a dû se modifier. On a pu longtemps s'en soucier peu en considérant possible de s'en remettre aux aptitudes qu'avaient certains élèves en négligeant les autres. Au contraire aujourd'hui l'accès du plus grand nombre à une culture scientifique de bon niveau s'impose comme une nécessité tant pour garantir à la société les ressources humaines indispensables que pour assurer à chaque individu de bonnes perspectives de formation. Une approche identique s'est imposée dans l'étude des langues qui pouvait jadis être réservée à une minorité ayant des dispositions particulières alors qu'il faut maintenant prévoir l'extension aux effectifs les plus nombreux. Il est donc bien probable que dans chaque secteur du curriculum se retrouve une conjonction de plus en plus forte entre un souci politique et un souci pédagogique. C'est la préoccupation pédagogique qui, par exemple en élargissant le

public d'apprentissages jusque là plutôt réservés à une élite, facilite la prise en compte du facteur politique.

1.3 Le cas de l'enseignement de l'histoire

Si l'on se situe plus directement dans la perspective de ce séminaire, l'enseignement de l'histoire est assurément un domaine dans lequel la place à faire aux aspects politiques et aux aspects pédagogiques confronte toujours à des questions délicates.

Même si l'enseignement de l'histoire est maintenant considéré comme devant ouvrir l'esprit des élèves à d'autres environnements que celui qui leur est le plus familier, il est toujours envisagé comme appelé à contribuer de manière déterminante à la sauvegarde d'une mémoire et d'un patrimoine spécifiques. C'est ce qu'illustre bien l'importance accordée traditionnellement à l'étude de l'histoire nationale dont certaines orientations risquent toujours d'être marquées par des déséquilibres ou des sectarismes. Il est en effet fréquent que cette histoire laisse dans l'ombre des événements ou des périodes qui n'entrent pas dans les cadres retenus par une tradition dominante ou des groupes largement majoritaires. Elle induit ainsi souvent un traitement biaisé de l'histoire des autres pays par la diffusion de conceptions nationalistes ou de préjugés xénophobes.

De plus, les pratiques pédagogiques inhérentes à ces perspectives peuvent encourager ou accentuer ces travers. La méthodologie susceptible d'y faire échapper serait celle qui doit principalement privilégier l'étude des documents et inciter à la prudence dans les interprétations des événements en pratiquant la « multiperspectivité » préconisée par le Conseil de l'Europe et Robert STRADLING¹. Mais on a dû longtemps constater l'existence d'une « histoire scolaire » qui, sous prétexte de ne pas entraîner des élèves trop jeunes dans des complexités jugées excessives et souvent pour faire passer des visions officielles, se dispensait de la rigueur et de la mesure dont il aurait fallu faire preuve. C'est ce qui a conduit un historien à évoquer les brèches à ouvrir par la science historique « dans le bloc des convictions imperturbablement véhiculées par les manuels scolaires »². La conjonction d'une forme en quelque sorte dégénérée de la connaissance historique avec des options politiques partisans et intolérantes fait donc souvent courir à l'enseignement de l'histoire le danger d'être dévié de ses objectifs les plus valables pour s'en remettre à des mythes plutôt qu'à des faits, de favoriser plutôt l'incompréhension de l'autre que le dialogue avec lui et en fin de compte de compromettre son rôle pour l'éducation à la démocratie³.

¹ Voir à ce sujet la *Recommandation Rec(2001)15 sur l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle* et l'ouvrage de Robert STRADLING *Enseigner l'histoire de l'Europe au XXI^e siècle*, Conseil de l'Europe, 2001 dont la traduction en bosniaque a été présentée à l'occasion de ce séminaire.

² Carlrichard BRÜHL *Naissance de deux peuples- Français et Allemands* (1990) Paris, Fayard, p.301.

³ Comme le souligne ce commentaire: « Pupils should come to understand that historical objectivity is an ideal always to be pursued, though it may never be realised; that historical theories and interpretations are to be constantly re-examined; that there is no final answer to any historical question; that there is no monopol of the truth. If our history course can lead to such a level of awareness, it will be a valuable training for future citizens of a democracy. *National Curriculum, History Working Group, Final Report (1990)* Department of Education and Science, HMSO Publication Centre, London p.11.

1.4 La situation symptomatique de la Bosnie- Herzégovine

Ces difficultés inhérentes à l'élaboration d'un curriculum pour l'histoire et à la pratique de cet enseignement dans un pays donné, ne peuvent qu'être bien familières en Bosnie- Herzégovine. Un passé encore récent d'épreuves ne facilite pas une analyse sereine et détachée des situations. La diversité culturelle qui oblige toujours à tenir compte des différences peut aussi toujours conforter des oppositions qui éloignent et séparent une pluralité d'histoires et par là même multiplier tellement les points de vue qu'une vision d'ensemble commune devient problématique sinon impossible.

Après les remarques précédentes il faut toutefois convenir que si ces difficultés peuvent être ici plus accentuées et plus dramatiques qu'ailleurs, elles sont néanmoins toujours et partout latentes. C'est ce qui devrait inciter les responsables politiques et les éducateurs de ce pays à affronter leurs problèmes avec dynamisme et confiance. Non seulement parce qu'ils rejoindront leurs homologues d'Europe et du monde entier dans des tentatives comparables pour apporter des réponses à des questions similaires. Mais également parce que les solutions intervenues chez eux seront aussi riches d'enseignements pour la communauté internationale.

II. LE DEROULEMENT DU SEMINAIRE

C'est cette perspective qui a inspiré les modalités retenues pour le déroulement du séminaire. La présentation du nouveau curriculum d'histoire pour la Fédération de Bosnie- Herzégovine en a été le moment essentiel. Mais, outre l'évocation de la réforme du curriculum d'histoire en République Serbe, auparavant ont été abordées d'autres démarches du même ordre au plan européen et au plan de certains Etats-membres. Cela a conduit d'une part à retracer la réflexion engagée de longue date au Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et, d'autre part, à présenter le curriculum d'histoire adopté en Angleterre et en France.

1.1 Les apports du Conseil de l'Europe dans les orientations de l'enseignement de l'histoire et la définition de ses contenus

Ce séminaire a été une initiative de plus dans la très longue liste de celles que, depuis sa création, le Conseil de l'Europe a menées dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. C'est ce qu'ont souligné deux intervenants à ce sujet. Mme Alison Cardwell, depuis longtemps impliquée dans les activités liées à l'enseignement de l'histoire au Conseil de l'Europe, a pu très synthétiquement retracer les principales étapes de la réflexion dans ce domaine tout en faisant ressortir la permanence des préoccupations. Mme Ann Low-Ber, auteur d'une étude sur « Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école »⁴ a rappelé comment plusieurs initiatives récentes du Conseil de l'Europe en Bosnie-Herzégovine, se sont inscrites dans les mêmes tendances pour à la fois mettre à profit des expériences faites ailleurs et approfondir les spécificités de la situation locale.

⁴ Document CC-ED/HIST (98)47, Strasbourg, 1997.

Les étapes de la réflexion

A cause de la conjoncture, dans cette réflexion il est possible de distinguer des périodes marquées par l'intérêt pour un aspect particulier de l'enseignement de l'histoire. Les années 50 ont été principalement consacrées à la révision des manuels scolaires pour les expurger des inexactitudes ou des erreurs qui risquaient de compromettre les efforts pour restaurer les possibilités de dialogue entre les Etats qui s'étaient affrontés pendant la guerre. Les années 60 et 70, pour tenir compte des profonds changements intervenus dans les relations dans chaque société et entre les sociétés, ont été surtout soucieuses d'élargir le champ de la discipline en développant l'attention pour la diversité des traditions et des cultures. Quant aux années 80 et 90, avec tous les bouleversements qui se produisent en Europe centrale et orientale ou en Europe du Sud- Est, il était naturel qu'elles aient conduit à envisager un enseignement de l'histoire dans une « Nouvelle Europe ». Celui-ci devra tenir compte en même temps de la volonté d'ouverture sur d'autres horizons après des décennies de frustrations et de la résurgence du danger de fermetures avec des engouements pour des identités nationales et des nationalismes jusque là bridés. D'où des engagements dans des directions liées aux enjeux cruciaux de l'époque la plus contemporaine comme le Projet « Enseigner l'Europe du XXe siècle » déjà mentionné ou le tout récent Projet sur « La dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire ». Ces orientations rejoignent bien entendu directement les recommandations déjà signalées sur « L'enseignement de l'histoire au XXIe siècle » rappelant en particulier l'importance du dialogue et du débat dans l'approche des « questions controversées et sensibles ». Pour essentielles qu'elles soient, ces recommandations avaient pourtant été précédées de bien d'autres d'inspiration similaire comme celles de 1996 qui avaient insisté sur le rôle décisif à attendre de l'enseignement de l'histoire pour la coopération en Europe.

La continuité des préoccupations

La possibilité de tels découpages ne doit donc pas faire oublier la remarquable continuité qui s'affirme des débuts du Conseil de l'Europe à aujourd'hui. Ce sont toujours les mêmes objectifs qui sont assignés à l'étude de l'histoire dans la formation des jeunes et le développement des attitudes des sociétés ainsi qu'à la définition des contenus à lui donner pour qu'elle remplisse bien ses fonctions.

Une constante essentielle est l'importance capitale reconnue à un enseignement de l'histoire avec la qualité requise pour améliorer la compréhension internationale et plus spécialement l'entente entre les Européens. C'est un leitmotiv aussi bien après la seconde guerre mondiale qu'après la disparition du bloc soviétique ou les tragédies en Europe du Sud- Est. Sans doute, la qualité de l'enseignement de l'histoire est-elle susceptible de devoir être repensée à cause de bouleversements comme la disparition d'idéologies ayant longtemps déformé les points de vue. Cependant, il s'agit toujours de reprendre des tendances lourdes qui connaissent donc davantage des approfondissements que de véritables réorientations. La priorité accordée à la recherche du dialogue ou de la tolérance en est une illustration frappante. C'est ce qui permet que d'une période à l'autre se prolongent des préoccupations très voisines. Ainsi la prise en compte de la dimension européenne qui devient aujourd'hui le pivot d'un Projet, pour novatrice qu'elle soit, est un pas de plus dans une direction suivie

depuis longtemps. Il en va de même avec l'insistance actuelle sur l'opportunité d'adopter la « multiperspectivité » pour garantir à l'interprétation des événements toute la flexibilité et toute la prudence souhaitables. Comme ce fut le cas à propos des grandes découvertes, elle reprend des approches antérieures déjà centrées sur la pluralité des points de vue, tout en préparant la voie à un intérêt plus marqué pour la dimension européenne. C'est aussi ce qui se passe avec l'interculturel. Il est devenu un thème omniprésent mais il a toujours été au moins une problématique implicite dans toutes les réflexions sur l'histoire et souvent très tôt. Ainsi, dans les années 60, l'eurocentrisme était dénoncé et la familiarisation avec au moins une culture non européenne était encouragée. Il faudrait aussi mentionner que l'architecture des différents projets est demeurée d'une remarquable stabilité avec l'attention toujours portée au profil des curricula ou à la formation des enseignants.

Sur un registre un peu différent, il convient également de noter que la confiance faite à l'histoire pour faciliter le dialogue n'a jamais conduit à l'illusion de se fier à des solutions gagnées d'avance. Il demeure toujours des sujets de controverses et des sources de conflits qui peuvent créer des difficultés considérables pour le choix des curricula. On le constate sous des latitudes aussi différentes que l'Espagne ou l'Irlande du Nord et bien entendu ces obstacles ne sont pas inconnus ici.

C'est dire aussi combien pour le Conseil de l'Europe, la réflexion sur l'histoire ne saurait dissocier le passé du présent. En faisant l'histoire de la « nouvelle Europe », c'est une histoire de l'Europe d'aujourd'hui qu'il faut faire sans ignorer celle d'hier et ses éventuelles séquelles. Ce séminaire devait apporter maintes occasions de s'en convaincre encore davantage.

Lors l'ouverture de celui-ci, M. Colin KAISER, chef de la mission de l'UNESCO en Bosnie-Herzégovine et M. Claude KIEFFER, adjoint au chef de la section pour l'éducation de l'OSCE ont tenu à souligner combien ils rejoignaient ces points de vue qu'il s'agisse de l'importance de l'enseignement de l'histoire dans la formation des jeunes ou des orientations à donner à celui-ci pour contribuer à l'amélioration de l'éducation et faciliter la participation à des sociétés de plus en plus multiculturelles. Il va sans dire que le partage des conceptions du Conseil de l'Europe en la matière par d'autres organisations internationales, confirme heureusement sa double capacité, avérée depuis longtemps, à montrer les directions à prendre et à catalyser les efforts pour s'y engager le plus effectivement possible.

III. LE CURRICULUM D'HISTOIRE EN ANGLETERRE ET EN FRANCE

Les enjeux que pose l'élaboration des curricula d'histoire incitent naturellement à les comparer pour deux raisons. Il vaut d'abord la peine d'apprécier dans quelle mesure leurs objectifs se rejoignent soit à propos des aspects de la connaissance historique à favoriser soit à propos du rôle à attendre de l'enseignement de l'histoire pour le développement personnel des jeunes et leur insertion dans une collectivité. D'un autre côté, l'élaboration du curriculum pour toute discipline et plus spécialement pour l'histoire est une tâche très complexe toujours à reconsidérer. Il y a donc tout lieu de penser qu'elle ne s'accomplit jamais de manière totalement satisfaisante dans la tentative qui s'effectue dans un seul contexte. Il est ainsi toujours salutaire de pouvoir

analyser les choix faits ailleurs pour mieux distinguer les avantages ou les lacunes de sa propre formule. Comme dans d'autres domaines, les comparaisons conduisent à identifier des similitudes et des différences qui se combinent pour créer des situations ayant chacune une forte spécificité mais qui renvoient à des questionnements assez analogues.

C'est bien l'expérience qui a été faite en s'arrêtant au cas de l'Angleterre et à celui de la France. A bien des égards les deux pays diffèrent radicalement dans leur manière de concevoir et d'appliquer le curriculum d'histoire. Cependant les solutions qui interviennent sont des réponses à des questions qui se rejoignent fréquemment. C'est ce qui est ressorti avec netteté de la mise en parallèle de l'exposé de John HAMER sur « L'élaboration d'un curriculum d'histoire : l'expérience britannique » (voir Annexe II) et celui de Jean-Michel LECLERCQ sur « Le programme officiel d'histoire en France » (Voir Annexe III).

Les contrastes

Les contrastes entre les deux démarches sont forts et nombreux.

L'Angleterre n'a pas eu de curriculum d'histoire obligatoire avant 1988, alors qu'en France l'enseignement de l'histoire est réglementé depuis l'instauration de la Troisième République à la fin du XIXe siècle. Il faut aussi noter qu'en France l'histoire est une matière obligatoire pendant toute la scolarité primaire et secondaire, tandis qu'en Angleterre, elle devient une matière facultative à partir de 14 ans. De plus, si en France l'histoire est généralement une matière d'examen en particulier au baccalauréat, ce n'est pas le cas en Angleterre où à l'issue de la scolarité obligatoire et ensuite la situation dépend du choix des options fait par les élèves.

En outre l'histoire enseignée n'est pas tout à fait la même. En France, la possibilité d'adaptation du curriculum aux contextes régionaux est faible par rapport à ce qui se passe au Royaume-Uni. L'Ecosse et l'Irlande du Nord ont leurs propres curricula. Mais en France, même si l'étude récemment prévue de langues régionales permet d'aborder des aspects de l'histoire et de la culture locales, les programmes officiels doivent être suivis à l'identique partout. C'est également vrai pour les établissements privés : ils ont presque tous un contrat d'association avec l'Etat qui leur assure un soutien financier mais ils doivent en contre-partie se conformer aux programmes officiels. En Angleterre, les écoles privées, les « Public Schools » n'y sont pas tenues.

Il faut aussi mentionner que, dans les deux pays, le profil même du curriculum est loin d'être le même. En France, sauf à l'école primaire, un curriculum détaillé pour chaque classe avec des allocations horaires précisées insiste davantage sur des connaissances à acquérir que sur des compétences à construire. En Angleterre, deux révisions depuis 1988 ont renforcé la souplesse et la flexibilité du curriculum qui, au lieu de progressions par classe, distingue seulement un cycle des 7-11 ans et un cycle des 11-14. Par ailleurs, ce curriculum prévoit moins d'enseigner des connaissances que de développer des capacités à pratiquer l'interprétation et l'enquête historiques. Pour y parvenir, il convient sans doute de s'appuyer sur une connaissance et une compréhension du passé mais celles-ci ne sont que des moyens et non des fins.

Les convergences

Pourtant on ne peut pas non plus manquer d'être frappé par des fortes convergences en ce qui concerne les modalités et les finalités de l'enseignement. Dans les deux formules, la même importance est attachée à la mise en évidence du rôle fondamental de l'interprétation dans la connaissance historique qui pour cette raison ne peut entériner des jugements indiscutables et définitifs. Pareillement des deux côtés de la Manche, l'interprétation doit s'appuyer sur les preuves tangibles qu'apporte l'analyse des documents. De même, la nécessité d'accepter la possibilité d'une pluralité d'interprétations pour un événement ou une période ne signifie pas que celles-ci puissent être n'importe lesquelles. Il en résulte naturellement une commune aversion pour toute forme d'endoctrinement. C'est aussi pourquoi l'enseignant anglais comme son collègue français doivent bénéficier d'une totale liberté dans le choix de leurs démarches pédagogiques. Le Curriculum peut prescrire ce qui doit être enseigné mais non comment l'enseigner.

Accords et désaccords sur le traitement de l'histoire nationale

En revanche à propos de la place à faire à l'histoire nationale et surtout de la conception à avoir de l'identité nationale, le point de vue anglais et le point de vue français risquent de ne pas se retrouver sur la même ligne. Le curriculum anglais cherche à « garantir un minimum acceptable d'histoire britannique ». Le curriculum français indique que « les élèves doivent s'approprier une mémoire nationale ».

Le facteur d'une éventuelle divergence réside de toute évidence dans l'attachement à une vision unitaire de la nation et de l'identité nationale beaucoup plus marquée dans un cas que dans l'autre. Selon John HAMER, il faut « Reconnaître que dans tout pays, des individus ou des groupes ont des idées différentes, souvent très différentes, de ce qui constitue l'identité nationale et l'histoire nationale ». La conception jusqu'ici prédominante en France a été au contraire que la diversité des opinions et surtout des interprétations du passé ne devait pas mettre en cause le principe d'une unité fondamentale.

Il n'est cependant pas exclu que les évolutions actuelles de l'Europe conduisent à relativiser cette opposition. Le renforcement de la décentralisation, de la régionalisation, du multiculturalisme oblige certainement à nuancer la possibilité de se référer à une forme d'unité traditionnellement reconnue et à ce titre considérée comme intangible. Mais il faut en même temps convenir que l'apparition de ces nouveaux cadres de référence, tout en suscitant de nouveaux sentiments d'appartenance, peut provoquer des résistances à des forces jugées trop centrifuges.

Il ne fait donc pas de doute que la mise en parallèle des manières de voir et de procéder en Angleterre et en France a révélé toute la série de problèmes d'ordre politique et d'ordre pédagogique que peut soulever la mise au point d'un curriculum d'histoire.

Des réactions significatives

Par leur teneur les questions posées par l'auditoire à l'issue des deux présentations l'ont bien vérifié.

S'agissant du profil du curriculum, les choix anglais ont manifestement plus surpris que les formules françaises qui ont sûrement paru plus encadrées et plus proches des habitudes locales. L'absence d'un horaire précis ou d'un examen national en Angleterre a étonné tout comme la manière d'aborder des aspects qui ailleurs donnent généralement lieu à des réglementations bien précises. Ainsi est-il apparu étonnant que l'horaire d'enseignement ne soit pas fixé dans le curriculum anglais, et, que pour le déterminer, il faille s'en remettre à une moyenne statistique des pratiques des enseignants et des établissements selon laquelle il représente de 5 à 7% des enseignements obligatoires (ou 40 minutes par semaine) avant 14 ans et 10% après. Une évaluation des compétences au cours de la scolarité au lieu d'un examen final a également intrigué.

Sur la place et le rôle de l'enseignement de l'histoire, il est également probable que la situation française a paru plus rassurante. On s'est en effet demandé quelle était exactement la place faite à l'histoire en Angleterre et si elle ne se trouvait pas marginalisée. La réponse de John HAMER a insisté sur la nécessité de privilégier l'optique qualitative parce que, selon les enquêtes, l'école contribuerait seulement pour 20% à la formation de la conscience historique et les médias pour 80%. L'essentiel serait dès lors d'assurer la meilleure qualité à l'enseignement de l'histoire, non pas pour faire des élèves de futurs historiens mais pour les armer contre toute forme de propagande avec des capacités d'analyse et de jugement.

Curieusement, les pratiques françaises n'ont guère provoqué de commentaires ou de questions. Faut-il interpréter ce manque de réactions comme un acquiescement tacite ou comme une absence d'intérêt pour ce qui serait mieux connu ? Il est probable que les deux attitudes sont plausibles compte-tenu de la persistance dans la région de conceptions plus proches des traditions françaises de réglementation et de contrôle à partir du centre. Si c'était le cas, il serait dommage que ces impressions aient empêché de saisir combien, depuis l'introduction du National Curriculum, les formules anglaises sont loin d'être laxistes et de voir qu'elles permettent souvent de mieux connaître les réalités du terrain qu'en se fiant à des règles officielles qui, peut-être surtout en éducation, risquent d'être plus souvent édictées qu'effectivement appliquées.

Quoi qu'il en soit, ces deux exposés et les interrogations auxquelles ils ont donné lieu ont été un excellent prélude à la présentation du projet des nouveaux curricula d'histoire en Bosnie-Herzégovine.

IV. LES PROJETS DE NOUVEAUX CURRICULA D'HISTOIRE EN BOSNIE- HERZEGOVINE

Dans la même perspective les allocutions prononcées à l'ouverture du séminaire par le représentant du ministre fédéral de l'éducation, de la science, de la culture et du sport de la Fédération de Bosnie-Herzégovine, M. Severin MONTINA, et le vice- ministre de l'enseignement de la République Serbe, M. Ranko PEJIC, ont opportunément rappelé dans quel esprit ont été élaborés les nouveaux curricula..

Les deux intervenants ont souligné qu'on ne devait oublier ni les enjeux liés à l'enseignement de l'histoire ni les dispositions à prendre pour que celui-ci s'effectue dans les conditions les plus souhaitables. Parmi celles-ci l'élaboration du curriculum et sa mise en œuvre sont d'une importance capitale. Il faut restaurer le rôle de l'histoire dans le développement des individus en veillant à ce qu'il ne soit pas un outil de transmission d'un passé d'affrontements et de violences mais un facteur de compréhension réciproque. Libéré des nocivités de l'idéologie, il doit apporter des interprétations et des connaissances fondées sur l'analyse des faits. En même temps il faut qu'il inculque le sens de valeurs indispensables tout en offrant aux élèves l'occasion d'exprimer leur propre sentiment. L'histoire est donc une matière qu'on ne saurait négliger. C'est aussi pourquoi il faut lui donner les moyens des ambitions qu'elle doit s'assigner. Il lui faut principalement un curriculum reconstruit encourageant une pédagogie rénovée qui s'appuie sur de nouveaux manuels scolaires et des standards comparables à ceux en vigueur dans les autres parties de l'Europe. Les jeunes de Bosnie méritent une meilleure éducation et l'amélioration de l'enseignement de l'histoire y contribuera de manière décisive. Tous ces changements impliquent aussi que, comme le souhaitent surtout les jeunes générations, on se situe dans une perspective internationale et n'hésite pas à solliciter des évaluations par des experts extérieurs.

Le projet de curriculum d'histoire de la Fédération de Bosnie-Herzégovine

Tel qu'il se présente dans sa traduction anglaise, ce curriculum est un document d'une cinquantaine de pages de format A 4.

Il concerne les structures dénommées école primaire et école secondaire. Celle qui s'adresse aux élèves âgés de 15 à 19 ans correspond effectivement à ce qu'elle est habituellement dans les autres pays. Mais l'école dite primaire est la seconde phase pour les 11-15 ans de ce qu'il vaudrait mieux appeler une école fondamentale accueillant les élèves pour les neuf années de la scolarité obligatoire.

De l'abrégé de ce curriculum qui figure à l'annexe IV se dégage bien sa structure. Sont indiqués pour chaque classe les différents chapitres de l'enseignement et les horaires prévus pour chacun de ceux-ci. Comme c'est naturel, la liste des chapitres est plus brève pour l' « école primaire » que pour l'école secondaire. Une analyse plus poussée révèle par ailleurs que chaque chapitre donne lieu à une présentation plus détaillée qui, pour l' « école primaire », se limite à une simple énumération de sous-chapitres mais qui, pour le secondaire, peut avoir une réelle ampleur comme le montre l'annexe V comparant cette présentation pour la sixième classe du « primaire » et la quatrième du secondaire. Dans ce cas, il est néanmoins rare que l'on passe du stade de

l'énumération des contenus à celui de l'explicitation des compétences à faire acquérir. Cet aspect est abordé dans deux textes séparés. D'abord dans une brève introduction au curriculum sur « Les buts de l'enseignement de l'histoire » dans laquelle sont précisées les « Les objectifs fondamentaux du programme d'histoire » (voir annexe IV) pour les quatre dernières classes de l'école fondamentale, les seules où soit apparemment prévu un enseignement de l'histoire. Celui-ci doit avoir pour objectif de « familiariser les élèves avec le développement de la société dans des perspectives qui soient internationales, européennes et celles de la Bosnie-Herzégovine ». Quant aux missions fondamentales de cet enseignement, elles sont bien entendu d'inculquer les attitudes liées à l'adoption d'attitudes telles que le « sens de la Bosnie-Herzégovine comme partie intégrante du monde et de l'Europe ». Cela implique aussi à la fois la compréhension de l'environnement du pays et du monde moderne, l'acquisition du sens de la tolérance et de la démocratie devant la diversité des opinions. Ces attitudes doivent découler de la connaissance de l'évolution historique à travers ses diverses périodes et de leurs caractéristiques ainsi que de tous les apports des sources historiques disponibles. Il convient toutefois de se mettre à la portée des élèves en « présentant l'histoire comme une science et comme une discipline scolaire ». Ces mêmes orientations sont ensuite reprises dans des « Instructions pédagogiques » où il est notamment précisé que « L'enseignant doit se tenir informé des publications scientifiques essentielles et de toutes les implications pratiques des nouvelles connaissances en historiographie ».

Le curriculum pour le secondaire ne comporte pas de textes similaires mais il prévoit dès la première classe de ce niveau une introduction aux études historiques et un chapitre sur l'histoire et la théorie de l'historiographie qui, sans doute compte-tenu de la maturité plus poussée des élèves, aborde plus systématiquement les thèmes déjà évoqués au niveau précédent.

Quant au contenu même du curriculum, il est caractérisé, au niveau « primaire » comme au niveau secondaire, par un découpage en périodes suivant l'ordre chronologique avec une progression de l'Antiquité à nos jours des classes initiales aux classes terminales. Bien entendu une assez large attention est accordée aux divers contextes de la Bosnie- Herzégovine à travers les siècles qu'il s'agisse de l'Empire Ottoman, des autres moments de l'histoire des Balkans ou de la Yougoslavie et de l'univers communiste de ses débuts à sa dislocation. Cela ne signifie pas pour autant une négligence de l'histoire des autres parties de l'Europe et du monde. Par ailleurs, dans la ligne des orientations précédemment mentionnées, dans chaque période les aspects politiques, économiques, sociaux et culturels sont toujours abordés simultanément. C'est ce qui permet, en dépit d'une large place faite à l'événementiel, d'envisager des problématiques et des interprétations. Par exemple à propos de la « création du monde moderne » sont évoquées des questions comme « Les Lumières, le rationalisme et l'encyclopédisme », « Les conflits religieux » ou l'évolution de l'empire ottoman et de la monarchie espagnole. L'impression générale est ainsi celle d'une facture qui peut conduire tout aussi bien à des pratiques assez traditionnelles centrées sur la chronologie et la mémorisation qu'à des pédagogies novatrices incitant les élèves à l'interprétation et à la résolution de problèmes. C'est sur ce second aspect qu'a insisté l'agent du ministère chargé de présenter le curriculum au séminaire. Selon elle, ce curriculum doit développer un savoir critique pour affronter toutes les crises en ne servant pas une « histoire des batailles » mais une « histoire des gens », en

mettant l'accent sur l'histoire sociale et la culture, sur l'histoire de l'humanité et ses valeurs.

Les nombreux enseignants de l'auditoire ont réagi très activement à cette présentation. Leurs interventions se sont situées essentiellement sur deux plans : celui de la conception même du curriculum et celui des conditions de sa mise en œuvre.

Pour ce qui est du premier point, les réactions ne pouvaient ignorer que le projet du nouveau curriculum avait été élaboré par une Commission dont faisaient partie neuf professeurs d'histoire. Ceux-ci avaient sans doute été désignés par le ministère d'une manière qui n'a pas paru satisfaisante à certains participants. Il y a eu néanmoins un effort de concertation avec les enseignants qui pouvait désamorcer les envies de critiques trop acerbes. De fait des reproches comme ceux d'offrir un curriculum qui ne diffère pas radicalement de l'ancien ou qui soit beaucoup trop chargé n'ont pas trouvé beaucoup d'écho. Ce qui a été regretté le plus a été l'absence d'éclairage suffisant sur des périodes ou des aspects jugés pourtant essentiels. Pour certains, il aurait fallu s'intéresser davantage à la Bosnie- Herzégovine du Moyen-Age qui « était un pays européen » avec un sens de la tolérance et une charte des droits. Pour d'autres, il eut été souhaitable de faire une plus large place au monde islamique dont l'influence dans la région est indéniable ainsi qu'aux pays voisins qu'on ne saurait négliger même quand la Bosnie est envisagée comme une partie intégrante de l'Europe. Il était alors aussi inévitable que l'on s'interroge sur la manière d'aborder l'histoire nationale qui concernerait 46% de l'horaire ou l'identité nationale que ce soit pour souligner l'importance cruciale à leur reconnaître ou éviter de vouloir célébrer à tout prix une nation exemplaire. En tout état de cause une histoire de la Bosnie- Herzégovine serait la bienvenue pour ne pas tomber dans des visions trop schématiques. L'ensemble de ces remarques allaient toutefois plus dans le sens de retouches à opérer que vers des remises en questions radicales. Il était de plus probablement difficile de totalement récuser un projet qui avait au moins le mérite de faire des propositions concrètes alors que selon un professeur d'histoire on « piétinait depuis sept ans ».

En revanche sur les chances d'une application aisée de ce curriculum, les avis ont été généralement beaucoup plus réservés. Bien que, selon le ministère, l'enseignement prévu de l'histoire ait été allégé de 30% par rapport à ce qu'il était auparavant, pour beaucoup il reste trop chargé et trop ambitieux surtout si l'on se souvient que désormais les intérêts des élèves se focalisent essentiellement sur le sport, les religions et Internet. En outre dans l'enseignement professionnel, l'étude de l'histoire risque de ne plus exister que pendant la première année. Mais à vrai dire, ce sont surtout les conditions matérielles qui menacent de compromettre l'application du curriculum. Avec des classes de 35 à 38 élèves et des horaires limités à une heure ou deux par semaine, il sera bien difficile d'échapper au cours magistral et à la mémorisation pour s'engager dans la dynamique d'une réflexion personnelle. Il faut aussi compter avec l'absence de matériels pédagogiques appropriés. Les nouveaux manuels restent à produire alors que le nouveau curriculum doit au préalable être approuvé par le gouvernement. On peut donc seulement espérer que ces manuels seront disponibles à la rentrée de 2003-2004. Il y a aussi un manque très regrettable de la documentation complémentaire qui serait nécessaire aux enseignants pour améliorer la qualité des

leurs prestations et stimuler l'intérêt de leurs élèves. Or les services en mesure de fournir cette documentation n'existent pratiquement pas.

La situation en République Serbe

En République Serbe, il est également procédé à l'élaboration d'un nouveau curriculum d'histoire, mais le document lui correspondant n'a pas été communiqué. Pour cette raison les échanges de vue à son sujet ont porté moins sur la teneur même de ce curriculum que sur les principes l'ayant inspiré. Du reste, comme on l'a précédemment noté, ceux-ci avaient déjà été évoqués par le représentant du ministère de l'éducation de la République Serbe à l'ouverture du séminaire. Le déroulement de celui-ci a permis de mieux préciser certaines orientations générales et certaines pratiques. Il a été notamment rappelé que le nouveau curriculum tenant à promouvoir le respect de la liberté et des droits de l'homme dans une perspective internationale s'inspirait largement des recommandations du Conseil de l'Europe. Ce sont celles-ci qui, par exemple ont conduit à vouloir éviter les controverses et à encourager la multiperspectivité. Dans le même sens a été recherché le renoncement au nationalisme et au patriotisme mal compris. Toutefois cela ne signifie pour autant que puisse être totalement éliminée la référence à toute idéologie. Car en dépit de toutes les tares susceptibles d'en ternir l'image, l'idéologie se relie toujours à des valeurs indispensables au bon fonctionnement de la société et à un comportement responsable des individus. Quoiqu'il en soit, on veille à identifier dans le curriculum les formes éventuelles d'intolérance et à les supprimer grâce à des révisions régulières. La même procédure s'applique aux manuels dont les passages critiquables sont signalés. On peut ainsi espérer que les manuels conformes au nouveau curriculum qui sont en cours de publication seront à cet égard plus satisfaisants.

Quant aux indications fournies sur les conditions d'élaboration du curriculum, elles ont révélé le recours à une formule en trois moments avec un point de départ établi par le ministère de l'éducation, puis la constitution d'un groupe d'experts désignés par l'autorité ministérielle et enfin une large consultation des enseignants et d'autres milieux de la société. Il faut cependant souligner que pour le ministère il faudrait aller plus loin en soumettant le curriculum à l'évaluation d'experts étrangers dont cependant les avis pourraient être acceptés plus facilement par les jeunes générations que par les autres.

Pour ce qui est de la mise en application du curriculum, l'importance des conditions matérielles est considérée comme déterminante. Selon le représentant du ministère de l'éducation, il s'agit sur un plan plus général de la nécessité d'assurer les ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'enseignement. C'est ce que traduit en tout cas la priorité dont a bénéficié l'édition des nouveaux manuels qui a été assurée rapidement. Cela tient aussi à la conviction que la mise en circulation des manuels correspondant au nouveau curriculum est le moyen le plus efficace de garantir son application dans les classes.

C'est peut être aussi de cette manière que pourrait être le mieux suivi le conseil donné par Mme Ann LOW-BEER selon qui la mise en pratique d'un curriculum est le meilleur moyen d'avancer dans son amélioration. On pourrait certes toujours alléguer qu'il vaudrait mieux seulement mettre en circulation des manuels suivant un

curriculum actualisé après une période de rodage. Mais il y a peut-être alors le risque de confiner le curriculum dans le statut d'un document confidentiel accessible à une seule minorité. Il ne serait sans doute pas non plus souhaitable de devoir utiliser trop longtemps d'anciens manuels susceptibles de présenter de nombreux inconvénients. Il faut aussi se souvenir que le manuel n'est plus la référence absolue qu'il a pu être dans le passé. Il est désormais librement utilisé par les enseignants plus comme un point d'appui que comme le seul outil disponible. Il est de plus en plus complété par des documents de multiples sortes. Il faut donc accepter qu'il puisse être remanié en permanence à l'instar du curriculum.

Distance et proximité entre les deux situations

Sur ce point, les deux délégations se sont rejointes sans difficulté. Il faut toutefois se demander, d'une manière plus générale, dans quelle mesure les choix faits de part et d'autre se rapprochent ou diffèrent.

En effet, comme cela s'est encore produit à ce séminaire, on évoque couramment la nécessité de reconnaître l'existence de trois interprétations du passé correspondant chacune à la vision d'une des trois communautés présentes dans le pays. Il y aurait donc trois histoires impossibles à fondre dans une seule. Mais il n'est pas interdit de penser que devant ce problème les positions évoluent. La Fédération de Bosnie-Herzégovine, dans son projet de curriculum, fait une place à l'évocation des caractéristiques et du devenir des populations présentes sur son territoire en soulignant l'importance d'adopter un point de vue pluraliste sur cette complexité et de reconnaître que la culture est l'élément déterminant. Les représentants de la République Serbe, bien que parfois poussés dans leurs retranchements par des interlocuteurs assurés de leur bonne conscience, ont tenu à témoigner d'intentions conciliantes et de leur refus d'entrer dans des polémiques. C'est ce qui a manifestement encouragé une participante de la République serbe à indiquer, qu'au moins pour l'école primaire, le curriculum suivi à Pale était comparable à celui envisagé dans la Fédération de Bosnie-Herzégovine. Il est pourtant probable que dans l'interprétation de nombreux aspects du passé et du présent subsistent des démarches qui ne coïncident pas. C'est ce qu'a bien laissé entendre l'adjoint au ministre de l'éducation de la République Serbe en rappelant que chaque communauté a le droit de régler son éducation comme elle l'entend. Cette volonté d'autonomie n'est cependant peut-être pas non plus incompatible avec le respect de principes majeurs à faire prévaloir dans toute éducation. Comme l'illustrent maintes situations européennes, ces principes semblent en effet heureusement susceptibles d'inspirer des préoccupations et des tendances communes tout en laissant possibles des choix de solutions très diverses.

V. TENTATIVES DE BILAN ET PERSPECTIVES

Dans l'ensemble c'est donc un bilan encourageant qui paraît pouvoir être dressé de ce séminaire. En outre celui-ci devrait permettre d'envisager des possibilités de prolonger ses premiers résultats.

Des curricula répondant aux exigences d'un enseignement de l'histoire de qualité

Les nouveaux curricula traduisent clairement un souci de retenir les conceptions qui s'imposent dorénavant pour offrir aux élèves les meilleures chances d'acquérir les compétences et les attitudes nécessaires pour avoir, du passé de leur propre pays et du passé des autres pays, une vision qui échappe aux idées préconçues et aux interprétations erronées. Il s'agit bien de faire acquérir la capacité de procéder à une interprétation ouverte et pluraliste des événements qui doit être la démarche fondamentale de la connaissance historique. De cette capacité, on attend également un développement de compétences plus générales telles que le sens de l'analyse des situations ou la résolution de problèmes. Il est par ailleurs bien évident que ces dispositions paraissent indispensables pour faciliter les contacts et la compréhension réciproque dans des sociétés de plus en plus marquées par le multiculturalisme en Europe et ailleurs. C'est ce qui a aussi conduit à rechercher un équilibre dans la place à faire à l'histoire nationale, à l'histoire européenne et à l'histoire mondiale.

Dans ce séminaire nombreuses ont été les déclarations de principes allant dans ce sens. Elles ont été aussi bien celles de responsables politiques ou administratifs que d'acteurs du terrain et en particulier d'enseignants. La dimension politique du curriculum est donc apparue dans toute son importance, non pas pour être seulement orientée du haut vers le bas mais pour être une participation active de toutes les couches de la société.

Dans cette réunion n'ont pas non plus été oubliés les aspects pédagogiques à prendre en compte dans l'élaboration d'un curriculum et sans lesquels sa mise en œuvre sera toujours hasardeuse. Quand les documents officiels ont parfois semblé aborder ces questions de manière trop succincte, les praticiens présents ont tenu à insister sur la nécessité de leur réserver l'attention qu'ils méritent. Cela les a conduits en particulier à mettre en garde contre des curricula surchargés, des horaires insuffisants ou le manque de matériels appropriés.

Accroître l'implication des enseignants dans l'élaboration des curricula

Pour ce qui est des perspectives susceptibles d'être ouvertes par ce séminaire, il faut d'abord rappeler qu'il a fourni une nouvelle occasion de mesurer le rôle décisif des enseignants dans tous les aspects relatifs au curriculum, que ce soit pour sa définition ou son implantation. C'est pour une très large part des enseignants que dépend la qualité du curriculum et surtout bien entendu la motivation à le mettre en œuvre. Car, comme le montrent plusieurs enquêtes internationales, c'est dans la mesure où les enseignants sont associés à la définition du curriculum qu'ils se sentent responsables d'un enseignement qui sinon leur paraîtra toujours imposé et sans intérêt. Mais cette participation à l'élaboration et à l'application du curriculum, pour être représentative et efficace, suppose qu'elle soit organisée. La meilleure formule à cet égard est sans doute celle d'associations d'enseignants regroupés par discipline qui existent pratiquement dans tous les pays. Elle ne semble pas encore exister en Bosnie-Herzégovine. S'il en était bien ainsi, il y aurait avantage à prévoir aussi rapidement que possible la création d'une association des enseignants d'histoire dans la Fédération et en République Serbe en prévoyant entre les deux instances des contacts réguliers pour comparer les curricula dans les deux territoires et si possible

encourager leur rapprochement et envisager d'autres coopérations. Ce serait un excellent moyen de consolider les résultats déjà obtenus et de faire d'autres avancées.

Mieux intégrer la dimension interculturelle à l'histoire dans une perspective de réconciliation

S'agissant des apports escomptables de l'enseignement de l'histoire pour l'amélioration des relations entre les communautés de la Bosnie- Herzégovine, ce séminaire a fourni l'occasion de vérifier une nouvelle fois combien ils étaient attendus et combien étaient nombreuses les initiatives pour les faciliter. Celles-ci pour la plupart misent sur la dimension interculturelle à donner à l'enseignement de l'histoire et il est bien évident que c'est la meilleure issue. Il resterait toutefois peut être à intégrer encore mieux cette dimension interculturelle à l'enseignement de l'histoire et à percevoir encore mieux ses aboutissements possibles. Il est à peine nécessaire de souligner une nouvelle fois que la complexité croissante des sociétés en Europe, due en particulier à leur multiculturalisme, rend de plus en plus indissociables l'approche historique et l'approche interculturelle. C'est seulement la conjonction des deux approches qui rend possible l'accès satisfaisant à des situations, des réalités, des identités marquées par une pluralité de caractéristiques liées à des traditions et des valeurs différentes sinon parfois opposées. On le voit bien avec une éducation civique qui s'est imposée comme un complément naturel de l'enseignement de l'histoire et surtout de l'histoire nationale pour forger une citoyenneté tolérante ouverte à toutes les composantes d'une société. C'est aussi dans la mesure où l'histoire intègre l'interculturel qu'elle aide à renoncer aux stéréotypes et aux idées préconçues qui compromettent si souvent les relations internationales ou intercommunautaires. Dans la ligne de l'interculturel, l'histoire devient donc encore davantage facteur de réconciliation et de meilleure compréhension réciproque en instaurant entre les partenaires des relations autres que celles couramment imaginées ou poursuivies. Elle encourage en effet en même temps la recherche de la proximité grâce à un effort de connaissance et le maintien d'une certaine distance par le constat des différences. De la sorte la réconciliation susceptible d'intervenir n'est ni l'état fusionnel ni le métissage absolu que redoutent toujours de manière bien compréhensible les détenteurs de toute identité. Mais c'est cette réconciliation en quelque sorte dans les limites du raisonnable qui, en protégeant contre des illusions d'ententes trop faciles, apporte sans doute les meilleures chances de compréhension approfondie et de rapprochement durable.

Si, outre les acquis précédemment mentionnés, ce séminaire pouvait apporter des possibilités d'aborder des horizons tels que la participation plus effective des enseignants à l'établissement des curricula ou une plus claire perception du lien de la démarche historique avec la démarche interculturelle, il aurait sûrement encore mieux atteint ses objectifs.

ANNEXE I

PRESENTATION DE Mme Ann LOW-BEER, Royaume-Uni

Le Conseil de l'Europe, beaucoup d'entre vous le savent, s'intéresse depuis longtemps à l'enseignement de l'histoire à l'école. Il n'est pas inutile de rappeler que cet intérêt a commencé à se manifester après la seconde guerre mondiale, en réaction à l'amertume provoquée par la guerre, bien que certains travaux en ce domaine aient en fait été initiés avant la guerre. Dès 1950, un an après la création du Conseil de l'Europe, le Comité des ministres a soulevé la question de la révision des manuels d'histoire et la première conférence sur ce thème a été organisée en 1953. L'idée était de travailler à renforcer la paix et la compréhension mutuelle entre les pays de l'Europe récemment déchirée par la guerre en confiant à un groupe transnational la tâche d'étudier les manuels scolaires d'histoire et d'en supprimer les stéréotypes grossiers, les partis pris et les informations erronées au sujet d'autres nations. Cette approche, cependant, est rapidement apparue trop restrictive : les manuels ne peuvent être évalués isolément ; ils sont le reflet des curricula, ainsi que du cadre et des orientations générales de l'enseignement dans chaque pays. Le travail sur les manuels a donc conduit à comparer les approches des différents pays en matière d'enseignement de l'histoire à l'école et ceci a permis d'identifier certaines similitudes frappantes mais aussi des différences dans la manière dont est enseignée l'histoire. Les résultats de ces recherches ont été publiés dans de nombreux rapports du Conseil de l'Europe, ainsi que dans un livre influent du spécialiste anglais de l'éducation E.H. Dance. Ce livre intitulé « *History the betrayer : a study of bias* » [Histoire infidèle : une étude des partis-pris en histoire] a été publié en 1960 et est demeuré disponible pendant un certain temps.

Au fil des ans, ce travail a évolué de diverses façons. Le Conseil de l'Europe s'est efforcé, d'un côté, d'exercer une influence sur les gouvernements, les ministères de l'éducation et les responsables de l'élaboration des politiques et, de l'autre, d'intervenir directement à la base auprès des enseignants. Ce travail a été mené conjointement avec de nombreuses autres institutions et organisations et c'est pourquoi il existe aujourd'hui dans toute l'Europe un réseau étendu de coopération, de savoir et d'expertise sur l'enseignement de l'histoire.

En Bosnie-Herzégovine, ce type de travail n'était pas possible avant la chute du communisme et du rideau de fer qui coupait en deux l'Europe et l'enseignement de l'histoire sur le continent. Puis sont intervenus l'éclatement de l'ancienne Yougoslavie et la guerre. Toutefois, dès 1999, la décision a été prise d'organiser à Sarajevo en Bosnie-Herzégovine un séminaire sur le thème « Questions sensibles et controversées dans l'enseignement de l'histoire au niveau du secondaire » qui a réuni les ministres de l'éducation de chacun des cantons, des historiens, des spécialistes des curricula, des formateurs d'enseignants, des auteurs de manuels et des enseignants. Le séminaire était organisé conjointement avec le Bureau du Haut-Représentant dans le cadre du programme d'activités de développement et de renforcement de la stabilité démocratique. Le choix de ce thème pour ouvrir la discussion avait quelque chose de courageux car il allait au cœur des problèmes de l'enseignement de l'histoire en Bosnie-Herzégovine ; il illustre en outre le lien que le Conseil de l'Europe s'efforçait

d'établir entre le travail dans le domaine de l'éducation et les activités de promotion des droits de l'homme.

Partager des idées sur l'enseignement de l'histoire à l'école et apprendre de l'expérience d'autres pays, tels sont deux des objectifs du travail du Conseil de l'Europe. Certaines des personnes présentes lors du premier séminaire de Sarajevo avaient déjà participé et continuent depuis à participer à d'autres séminaires du Conseil de l'Europe sur ces questions. Le Conseil a animé dans de nombreux pays des activités sur les curricula et normes d'enseignement, les manuels et la formation des enseignants, notamment en Ukraine où des spécialistes d'Espagne et d'Allemagne ont partagé leurs expériences d'enseignement des questions controversées. Dans la région du Caucase, un manuel complémentaire rédigé par des auteurs de plusieurs pays est en cours d'achèvement. Le Conseil de l'Europe a fourni un cadre pour la réalisation de ces activités, bien qu'à l'époque, deux des trois pays concernés étaient encore en guerre l'un contre l'autre. L'initiative de la mer Noire s'est également appuyée sur la participation de personnes de plusieurs pays qui ont travaillé ensemble à :

- a) l'élaboration de matériels pédagogiques à l'intention des enseignants ;
- b) la création d'un réseau d'écoles : deux écoles de chaque pays ont établi des contacts entre elles et échangé des informations sur leurs projets en cours.

Deux études de cas ont été présentées lors du premier séminaire organisé en Bosnie-Herzégovine. Elles portaient sur deux pays ayant dû trouver des réponses spécifiques à l'enseignement des questions sensibles et controversées de leur propre histoire.

Mme Christina del Moral a présenté un exposé sur « Enseigner la période du franquisme en Espagne ». L'héritage de la période historique allant des années 30 à la mort de Franco en 1975 reste douloureux et encore vivement débattu en Espagne, en particulier du fait de l'expérience de la guerre civile, encore très présente dans les mémoires, qui a marqué la vie de nombreux adultes. Les points de vue sur cette période divergent encore aujourd'hui, comme l'a montré *Mme del Moral* à partir d'annonces de cérémonies commémoratives publiées dans les journaux : ces controverses concernent tout autant le présent que le passé.

La période historique en question est enseignée trois fois dans les écoles espagnoles. Pendant la dernière année du primaire, à l'âge de douze ans, il est d'abord proposé aux élèves des connaissances générales sur l'histoire espagnole récente. Puis la période est étudiée en profondeur par tous les élèves à l'âge de seize ans et certains élèves l'étudient de nouveau dans le cycle supérieur du secondaire.

Le système d'enseignement espagnol accorde une place importante à l'histoire ; cette matière est la seule qui soit commune à l'ensemble des filières du cycle supérieur du secondaire. La loi de réforme du système éducatif de 1991, qui reconnaît une grande autonomie aux établissements scolaires, permet aux enseignants de choisir les thèmes qu'ils souhaitent enseigner et de fixer eux-mêmes le nombre d'heures de cours à consacrer à certains sujets. Le curriculum a fait l'objet de larges discussions et de consultations étendues. Les autorités de l'éducation n'exercent ni censure ni contrôle

sur les manuels. Les ministres de l'éducation des régions disposent d'une certaine liberté dans la définition du curriculum d'histoire mais, en général, 45% des contenus portent sur l'histoire espagnole.

Il existe, cependant, des pratiques communes visant à aider les enseignants espagnols à aborder les questions sensibles et controversées. Comme la plupart des enseignants n'avaient jamais étudié cette période, de nombreux séminaires et groupes d'étude ont été organisés et les méthodes d'enseignement ont été largement discutées. L'ensemble des enseignants ont été encouragés à se familiariser avec les travaux récents sur la période et à apprendre à la présenter de manière impartiale et non idéologique. Il existe en outre un large consensus sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur les aptitudes, attitudes et valeurs essentielles dans l'étude de cette matière.

De nouvelles méthodes d'enseignement ont progressivement été mises au point :

- l'histoire sociale et l'histoire de la vie quotidienne de cette période sont privilégiées par rapport à l'histoire politique, plus controversée, de même que l'utilisation des sources orales, l'histoire des groupes sociaux « muets » comme les femmes, les ouvriers et les paysans ou l'étude des monuments, de l'art et de l'architecture fascistes ;
- la période du franquisme en Espagne est replacée dans un contexte historique plus large, notamment en relation avec le fascisme en Allemagne et en Italie, l'ensemble de la seconde guerre mondiale ou la guerre froide, et en comparant l'évolution historique en Espagne avec les processus de démocratisation au Portugal et en Grèce ;
- les enseignants établissent aussi souvent des parallèles avec d'autres périodes de l'histoire espagnole comme par exemple celle du règne de Fernando VII ;
- les enseignants ont appris à enseigner l'histoire sur la base de nouvelles méthodes, en s'appuyant sur de nombreuses sources différentes, en particulier iconographiques, et non sur le seul manuel. Une gamme étendue de documents historiques reflétant les différentes idéologies de la période est présentée aux élèves, afin de leur permettre de découvrir les versions des événements correspondant à différents points de vue.

Ces nouvelles méthodes permettent aux enseignants espagnols d'enseigner cette période controversée d'une manière non idéologique et respectueuse de la vérité historique, en présentant aux élèves un tableau complexe et diversifié. Cette approche est bien accueillie par les élèves qui la trouvent plus intéressante. Une enquête récente montre que les élèves espagnols sont assez satisfaits de l'enseignement d'histoire.

La deuxième étude de cas a été présentée par *M. Alan McCully* dans un exposé sur « L'enseignement de l'histoire dans une communauté divisée : l'exemple de l'Irlande du Nord ». *M. McCully* a donné un aperçu des origines du conflit qui divise ce pays de moins de 2 millions d'habitants, en rappelant l'existence d'une force de police paramilitaire, la présence de l'armée britannique et le fait que le conflit a fait 3.000 victimes au cours des 30 dernières années. Les divisions politiques, sociales, culturelles et religieuses qui traversent la société d'Irlande du Nord sont réelles, bien que de nombreuses personnes rejettent les points de vue extrémistes. La plupart des jeunes élèves ont une expérience directe du conflit. Des deux côtés, une version hautement sélective et tronquée du passé est utilisée pour renforcer les identifications

communautaires. Le système éducatif est lui-même divisé ; 95% des élèves étudient dans des écoles séparées dont l'enseignement reflète les deux traditions antagonistes. Avant l'introduction d'un curriculum national dans les années 90, l'enseignement de l'histoire était en général sélectif et partial ; les écoles catholiques enseignaient la version nationaliste irlandaise du passé tandis que, dans les écoles protestantes, l'histoire britannique prévalait en général au détriment de l'histoire irlandaise.

Depuis le déclenchement du conflit actuel, en 1968-69, un grand nombre de personnes pensent que le système d'éducation formelle a un rôle important à jouer dans la lutte contre les préjugés et la violence au sein de la société. Trois grands types d'initiatives ont donc été adoptés à cette fin :

- la création d'écoles intégrées : 45 ont ouvert leurs portes depuis 1982 et elles couvrent 3 à 4% de la population scolaire ;
- le développement des contacts intercommunautaires avec le soutien financier de l'Etat : 60% des établissements scolaires ont aujourd'hui des liens avec un établissement de l'« autre » communauté dans le cadre d'activités sportives ou artistiques, par exemple, ou de projets d'histoire locale ;
- la définition au sein du programme d'enseignement de thèmes spéciaux appelés « Education à la compréhension mutuelle » et « Patrimoine culturel ». Ces thèmes transversaux ne font pas l'objet d'un enseignement formel mais recourent l'ensemble des curricula et doivent normalement se refléter dans le travail de tous les enseignants. Ils ont notamment pour buts de favoriser le respect entre les communautés, d'aider les élèves à comprendre le conflit, de les sensibiliser à l'interdépendance entre les communautés et de développer la compréhension culturelle.

L'histoire, en tant que matière d'enseignement, pouvait sembler bien placée pour contribuer à la réalisation des buts assignés à ces thèmes transversaux du programme scolaire. Toutefois, en Irlande du Nord, des histoires et des identités nationales antagonistes sont au cœur du conflit et aucun curriculum d'histoire commun ne peut donc prétendre raconter « l'histoire de la nation » : il n'y a pas une histoire commune mais deux récits distincts.

Le curriculum actuel d'histoire en Irlande du Nord a finalement été élaboré dans les années 90 par un groupe de travail qui a largement pris en compte les intérêts de toutes les parties prenantes et s'est appuyé sur les travaux récents des historiens et sur de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage scolaire.

Ces nouvelles méthodes, appelées « approches réflexives de l'apprentissage de l'histoire », ne sont pas seulement inscrites dans le curriculum ; elles donnent lieu à évaluation lors de tests de contrôle et sont utilisées dans tous les manuels. *M. McCully* a apporté des manuels afin de montrer comment sont mises en œuvre ces nouvelles méthodes. Comme en Espagne, l'Etat n'exerce aucun contrôle sur les manuels et les enseignants sont libres de choisir les livres qui leur conviennent. Certains manuels ont été rédigés conjointement par des auteurs des deux communautés. *M. McCully* a présenté deux exemples de manuels. Il n'est pas proposé aux élèves une version unique des événements mais plusieurs interprétations montrant que ceux-ci ont été perçus de manière différente, tant à l'époque où ils se sont

produits que par les historiens ultérieurs. Les élèves doivent évaluer eux-mêmes les différentes sources de données qui leur sont proposées dans une section du manuel intitulée « Examen des données ».

Ces méthodes fournissent aux enseignants d'histoire en Irlande du Nord des moyens d'enseigner l'histoire qui permettent de prendre en compte l'existence de points de vue antagoniques au sujet de certains événements historiques.

Les débats menés ensuite au sein des Groupes de discussion ont montré clairement l'intérêt des participants au séminaire pour ces deux études de cas, notamment en raison de certains parallèles évidents avec la situation actuelle en Bosnie-Herzégovine. Toutefois, les nouvelles méthodes d'enseignement ont aussi été critiquées, certains participants ne pouvant accepter le point de vue selon lequel l'histoire serait faite uniquement de questions et d'événements controversés pour lesquels plusieurs explications sont possibles.

Le deuxième jour de la conférence, *Joke Van Der Leeuw-Roord* d'EUROCLIO a présenté un exposé pratique détaillé sur « La formation des enseignants à l'enseignement des questions sensibles et controversées » repris dans le rapport du séminaire. *Mme Van Der Leeuw-Roord* a en particulier souligné que, compte tenu du grand nombre de questions controversées en histoire, les enseignants doivent se préparer à les rencontrer en classe. L'histoire récente du 20^e siècle abonde en événements terribles dont l'interprétation reste fortement controversée, non seulement dans les Balkans mais dans de nombreuses régions du monde. Même les mots utilisés pour décrire ces événements peuvent être sujets à caution : dans tel cas, faut-il parler de « combattants de la liberté » ou de « terroristes » ? Et dans tel autre, d'une « occupation » ou d'une « annexion » ?

Enfin, des « Exemples de thèmes sensibles et controversés dans les manuels d'histoire » ont été analysés par *Heike Karge* de l'Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels d'enseignement, qui est basé à Braunschweig en Allemagne. *Mme Karge* a souligné qu'aucun manuel ne dit jamais « toute l'histoire » ; l'analyse des manuels vise à établir le point de vue à partir duquel ils ont été rédigés, ainsi que ce qui y est inclus ou omis. Dans beaucoup de pays, les manuels sont considérés depuis longtemps comme un moyen essentiel de renforcer le sentiment d'identité nationale, la nation constituant bien entendu un fait historique essentiel. Cependant, si l'histoire d'un peuple est présentée à partir d'un point de vue politique et national unique, de nombreux autres aspects pertinents du point de vue de l'idée même de nation se trouvent de fait ignorés.

Il s'agit là d'une analyse intéressante qui mérite d'être examinée en détail.

Les possibilités d'améliorer le contenu des manuels en Bosnie-Herzégovine ont été discutées dans ce contexte. L'Institut Georg Eckert dispose d'une longue expérience de résolution des conflits sur le contenu des manuels au moyen de discussions transnationales. Et depuis 1999, des experts de Bosnie-Herzégovine travaillent sur les manuels d'enseignement à l'Institut de Braunschweig en coopération avec des experts d'autres régions des Balkans.

Enfin, le séminaire a formulé *deux recommandations*, d'ailleurs liées entre elles. La formation des enseignants constitue une priorité mais doit s'accompagner de la fourniture de nouvelles ressources et de nouveaux manuels. Le rôle de médiation des enseignants est essentiel, quelle que soit l'approche utilisée, mais ils ont besoin de ressources adaptées en vue du travail concret avec les élèves.

Un deuxième séminaire, qui s'est tenu en décembre 2001, a été consacré aux « *Nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires* ».

Ce séminaire s'est ouvert sur un aperçu utile des activités menées à cette date pour la réforme de l'enseignement de l'histoire en Bosnie-Herzégovine. Cet aperçu était présenté par *Heike Karge* qui avait également participé au séminaire sur « *Curricula et manuels d'histoire en Bosnie-Herzégovine* » parrainé par l'Institut Georg Eckert et l'Unesco en avril 2001.

Les points suivants ont notamment été évoqués :

1. Les élèves n'aiment pas l'histoire et trouvent cette matière ennuyeuse car on leur demande de mémoriser des quantités importantes d'information sans avoir à y réfléchir et le langage utilisé dans les manuels leur paraît peu attrayant et trop difficile.
2. Les possibilités pour les enseignants de prendre des initiatives sont assez réduites ; la méthode d'enseignement leur est imposée. La discussion de l'histoire est, à leur avis, dominée par des considérations de nature politique et non éducative. Les enseignants ne participent pas à l'élaboration des manuels bien qu'ils doivent ensuite s'en servir dans leur enseignement. Malgré cela, certains d'entre eux ont commencé à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement.
3. La participation internationale commence à faire sentir ses effets, notamment grâce à l'accord sur le retrait de certains passages inacceptables des manuels, au développement de la coordination entre les trois systèmes éducatifs et à la décision d'accorder une liberté de choix aux enseignants dans 30% du curriculum, même si ces mesures n'ont pas encore été appliquées.
4. S'agissant du curriculum, une plus grande coordination et discussion des thèmes d'enseignement est exigée. Le fait que l'histoire de la Bosnie-Herzégovine n'est pas une histoire commune unique mais une histoire présentant certains éléments communs et des expériences historiques communes commence à être reconnu, ainsi que la nécessité de réfléchir aux questions sensibles et controversées. Le contenu du curriculum est trop important pour que les élèves puissent l'absorber et n'est pas adapté aux différents groupes d'âge. Enfin, une place disproportionnée est accordée à l'histoire politique nationale et à l'histoire des guerres.
5. Un débat épistémologique de fond est en cours en Bosnie-Herzégovine sur la nature de l'histoire. L'idée de la pluralité des points de vue dans l'interprétation des événements historiques demeure controversée, en

particulier par ceux qui considèrent que le travail de l'historien doit aboutir à une interprétation objective admise par tous.

Deux exposés de ce séminaire ont été consacrés aux nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire. Le séminaire avait en effet pour objectif principal de présenter les méthodes développées ailleurs en Europe pour encourager la participation active des élèves au processus d'apprentissage.

Le professeur *Alois Ecker* (Autriche) a évoqué les *méthodes d'enseignement processuel et d'apprentissage actif* qui visent à présenter l'information historique de façon à susciter l'intérêt et la participation des élèves. La discussion a montré que, si ces méthodes demandent plus de temps que les méthodes traditionnelles, les élèves retiennent en général mieux ce qu'ils ont appris ; ces méthodes, en outre, leur permettent d'adopter une démarche plus analytique et plus critique à l'égard du passé.

Joke Van Der Leeuw-Roord d'EUROCLIO a proposé une démonstration pratique, avec le concours de tous les participants, du « travail à partir des sources ». Après cet exercice, la discussion a porté sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation de cette méthode en classe.

M. Robert Stradling a présenté un exposé sur « Enseigner l'histoire du 20^e siècle ». *M. Stradling* est l'auteur d'un livre sur ce thème qui est issu d'un projet du Conseil de l'Europe. Dans toute l'Europe, les écoles accordent une plus grande attention à l'histoire moderne qui abonde en questions sensibles et controversées : guerres, massacres ou traitement des minorités ethniques, nationales et religieuses, par exemple. Les enseignants européens réfléchissent à la présentation de ce type de données historiques aux élèves en classe. *M. Stradling* a donné des exemples de stratégies jugées utiles par les enseignants pour développer l'intelligence historique des élèves.

Les recommandations de ce deuxième séminaire sont dans le droit fil de celles du premier :

1. De nouveaux manuels et de nouvelles ressources sont nécessaires, et les enseignants doivent participer à leur élaboration.
2. La formation des enseignants doit être renforcée de toute urgence afin de leur permettre de bien comprendre et de bien utiliser les nouvelles méthodes.
3. La liberté de choix des enseignants devrait être renforcée dans 30% du curriculum.
4. Ce type d'encouragement peut aider les enseignants à développer leurs propres réseaux et à partager leurs idées au sujet des méthodes ayant fait la preuve de leur efficacité avec les élèves.
5. Les initiatives développées ailleurs par le Conseil de l'Europe et EUROCLIO devraient être mises à profit. L'« Initiative de Tbilissi », par exemple, est une expérience pratique de définition de thèmes communs et d'élaboration conjointe

des matériels d'enseignement. Les petites expériences locales de ce type, soutenues par les organisations internationales, représentent une voie intéressante pour le développement de meilleures pratiques d'enseignement.

Enfin, la Recommandation du Comité des ministres aux Etats membres sur l'enseignement de l'histoire au 21^e siècle, adoptée le 31 octobre 2001, a été mentionnée plusieurs fois comme un outil dont peuvent se servir les enseignants pour inciter les responsables politiques à réaliser les objectifs du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Les Etats qui ont signé ce document sont tenus d'en assurer l'application et celui-ci contient de nombreuses indications sur les moyens de lutter contre les utilisations abusives de l'histoire et de développer la dimension européenne dans l'enseignement de cette matière.

Le dernier séminaire, qui s'est tenu en juin 2002, portait sur « *L'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires de l'Europe du Sud-Est* ».

Ce séminaire était organisé en liaison avec l'Unesco, le Bureau du Haut-Représentant en Bosnie-Herzégovine et l'Association francophone d'éducation comparée. La version du rapport que j'ai pu consulter constitue un essai intéressant et plein d'idées, en français, sur les nombreux problèmes soulevés par le renouvellement de la réflexion sur l'histoire nationale. Le cadre conceptuel d'interprétation de l'histoire nationale est un aspect fondamental, bien qu'insuffisamment reconnu, de tout travail sur le sujet. Le rapport montre surtout qu'il existe plusieurs façons de conceptualiser l'histoire nationale et non un modèle unique.

L'histoire nationale occupe une place importante, de l'ordre de 30%, dans les curricula d'histoire de tous les pays d'Europe. Toutefois, elle est aussi de plus en plus fréquemment accusée de recourir à des mythes nationaux simplificateurs et de manquer de complexité.

Il est maintenant possible de réfléchir à l'histoire nationale de façon nouvelle, de la concevoir de manière renouvelée. L'enseignement de cette histoire, en particulier dans les écoles secondaires, ne doit pas ignorer les méthodes rigoureuses qui ont été élaborées pour l'étude de cette discipline.

Après la chute des régimes communistes, de nombreux pays ont cherché à réécrire leur histoire dans une optique non idéologique en la libérant de ses mythologies et de parvenir à un point de vue plus objectif. Certains pays d'Europe du Sud-Est comme la Bulgarie sont déjà bien avancés en ce domaine.

Des problèmes, néanmoins, subsistent dans de nombreux pays. Ces problèmes concernent notamment :

- la place accordée aux minorités dans l'histoire nationale ;
- les relations avec les pays voisins, en particulier à l'issue de conflits ;
- la difficulté de passer d'une conception traditionnelle figée de l'histoire à une approche plus souple engageant une pluralité de points de vue ;
- les modalités de présentation des nouvelles interprétations à l'intention des élèves plus âgés.

Pour les enseignants, chacun de ces problèmes est source d'incertitudes quant à la méthode d'enseignement à adopter. Et la difficulté à résoudre ces problèmes est renforcée par l'absence de matériels pédagogiques nouveaux et adaptés.

La situation, de ce point de vue, est la même dans de nombreux pays européens. Une démarche comparative peut aider à reprendre les choses par le commencement, à réfléchir à l'histoire nationale selon des modalités nouvelles et avec une complexité et une souplesse plus grandes.

Un questionnaire a été élaboré qui a été rempli et discuté par tous les participants.

Trois études de cas portant sur l'élaboration du curriculum en France, en Suisse et en Belgique ont été présentées à des fins de discussion.

Chacun des pays étudiés révèle une conception particulière de l'histoire nationale et des problèmes particuliers qui ont fait l'objet d'une réflexion attentive. L'étude des exemples offerts par d'autres pays est donc particulièrement utile.

Le rapport du troisième séminaire inclut de nombreux éléments qui méritent un examen détaillé. Les exemples offerts par d'autres pays ne peuvent jamais être reproduits tels quels mais ils peuvent être une source d'idées et de suggestions très utiles.

Conclusion.

Les rapports de chacun des séminaires contiennent des informations détaillées et intéressantes dont beaucoup pourraient être utiles dans le contexte de la Bosnie-Herzégovine.

Outre les méthodes d'enseignement, des exemples d'élaboration de programmes d'enseignement de l'histoire nationale ont été étudiés au cours de ces séminaires.

La tâche est maintenant de réunir ces deux aspects sous des formes nouvelles et productives capables d'aider les enseignants à transmettre à leurs élèves une histoire pertinente pour le 21^e siècle, une histoire réussissant à susciter l'intérêt et la curiosité et non l'ennui.

Ayant moi-même travaillé dans l'un des groupes chargés en Angleterre d'élaborer un nouveau curriculum national, j'ai bien conscience des difficultés en jeu. A l'époque, au début des années 90, ce nouveau curriculum a provoqué un débat public important. Toute modification de l'enseignement de l'histoire suscite nécessairement la discussion : ceci est indispensable si l'on souhaite que l'histoire reste une discipline vivante dans les générations à venir.

ANNEXE II

PRESENTATION DE M. John HAMER, Royaume-Uni

ELABORER UN CURRICULUM D'HISTOIRE : L'EXPERIENCE DU ROYAUME-UNI

L'historique du programme d'enseignement de l'histoire au Royaume-Uni et de la manière dont nous sommes arrivés à la situation actuelle constituerait en soi un sujet passionnant. Toutefois, je ne rentrerai pas ici dans le détail de cette histoire. Avant d'aborder les trois leçons principales qui me semblent découler de l'expérience britannique, je formulerai trois remarques visant à préciser le contexte :

- (i) Il n'existe pas au Royaume-Uni un curriculum d'histoire unique enseigné dans toutes les écoles mais des curricula distincts pour les écoles d'Angleterre, du pays de Galles, d'Ecosse et d'Irlande du Nord. Bien qu'ils comportent des aspects communs, ces divers curricula présentent également entre eux des différences importantes.
- (ii) L'idée d'un curriculum d'histoire élaboré à l'échelon central est relativement récente. En Angleterre et au pays de Galles, par exemple, jusqu'à la fin des années 80, les écoles disposaient d'une grande autonomie dans le choix des matières à inclure dans le programme général d'enseignement. Pour diverses raisons historiques, la seule obligation légale qui s'imposait aux écoles de ce point de vue portait sur l'éducation religieuse. S'agissant de l'histoire, les écoles étaient libres de décider de l'enseigner ou non et, lorsqu'elles choisissaient de le faire, de définir elles-mêmes le contenu de cet enseignement. Ce n'est qu'en 1989 que l'histoire est devenue une matière obligatoire et que le gouvernement a commencé à préciser le contenu du curriculum d'histoire et les objectifs à atteindre par les élèves aux différents niveaux. Toutefois, certaines limites sont demeurées en place :
 - La réglementation ne s'applique qu'à l'Angleterre et au pays de Galles. En Irlande du Nord, un curriculum défini au niveau central n'est entré en vigueur que plus tard et, en Ecosse, les restrictions s'imposant aux écoles restent relativement peu nombreuses.
 - Les dispositions ne visent que les écoles publiques. Les écoles privées, qui accueillent entre 7 et 8 % des jeunes de moins de 18 ans ont gardé une totale liberté en ce domaine.
 - Le curriculum national ne porte que sur le contenu de l'enseignement et sur les objectifs à atteindre. Il ne précise pas les modalités d'enseignement de l'histoire, ni les ressources à utiliser. Il n'existe pas, par exemple, au Royaume-Uni de manuel d'histoire officiellement approuvé. Les auteurs sont libres d'écrire, les éditeurs d'éditer et les écoles d'utiliser le type de livre qu'ils jugent le mieux adapté aux élèves. D'autre part, les examens d'histoire que peuvent passer les élèves à l'âge de 16 ou 18 ans sont organisés par des organismes indépendants, non publics.

- Même sur les questions de contenu, les écoles conservent une certaine liberté de choix entre diverses options.
- (iii) Troisièmement, et ceci est peut-être le plus important, le curriculum national d'histoire n'a pas été défini du premier coup de manière satisfaisante ; il serait d'ailleurs exagéré de dire qu'il est maintenant tout à fait au point. Depuis 1989, le curriculum d'histoire – je me réfère ici spécifiquement à l'Angleterre – a fait l'objet de deux révisions importantes, dont la dernière en 1999. La version aujourd'hui enseignée dans les écoles se distingue nettement des deux précédentes ; elle est en particulier beaucoup moins détaillée et offre aux écoles une marge de choix beaucoup plus grande dans la définition de l'axe principal de leur enseignement.

Je reviens maintenant au thème principal de cet exposé : quelles sont les leçons de l'expérience d'élaboration d'un curriculum national d'histoire qu'il me semble utile de partager avec vous ? J'en retiendrai cinq :

- (1) Nous avons eu tort d'attendre aussi longtemps avant d'introduire un curriculum d'histoire s'appliquant à toutes les écoles ou à la majorité d'entre elles. La liberté de choix totale dont disposaient les écoles en ce domaine faisait que, pour beaucoup trop de jeunes, l'étude de l'histoire était tout à fait aléatoire : ou bien ils ne l'étudiaient pas du tout, en particulier entre 5 et 11 ans, ou bien ils le faisaient de manière fortuite, en fonction de l'intérêt personnel des enseignants, et en revenant fréquemment sur certaines périodes ou événements particuliers. Le besoin d'assurer aux jeunes un enseignement historique cohérent, équilibré et couvrant un champ étendu était trop souvent ignoré. Le premier curriculum national s'est efforcé, par conséquent, d'introduire un certain nombre d'améliorations. Il visait, par exemple, à fournir à l'ensemble des élèves une base commune minimum de connaissances et de compréhension historique, à renforcer la continuité de l'étude de l'histoire entre le primaire et le secondaire, à consolider le statut de cette matière comme discipline sérieuse et à assurer un minimum acceptable d'enseignement de l'histoire britannique (je reviendrai plus loin sur ce qu'il faut entendre par « minimum acceptable »). L'enseignement offert aux élèves devait reposer sur une logique claire et assurer la progression continue des élèves en leur permettant d'élargir leur champ de connaissances, d'acquérir une compréhension approfondie des relations entre les événements historiques et de développer leur capacité à interpréter les matériaux historiques à l'état brut (documents, artefacts, sites historiques, sources visuelles, etc.).
- (2) Ce que j'ai indiqué jusqu'ici est la nécessité d'un curriculum d'histoire commun à tous les élèves et ceci implique nécessairement qu'il soit établi par un organisme central ayant autorité pour le faire appliquer. Mais comment éviter qu'un curriculum ainsi défini ne se transforme, au mieux, en une version orthodoxe du passé que tous les élèves sont obligés d'apprendre ou, au pire, en un instrument de propagande au

moyen duquel le gouvernement du jour s'efforcerait de manipuler l'opinion publique ? Deux aspects me semblent particulièrement importants à ce propos :

- Le curriculum d'histoire, ainsi que ses modalités d'enseignement, doivent tenir compte du fait que toute interprétation historique est constituée d'une série de jugements provisoires reposant sur l'étude et l'interprétation des données disponibles. Il faut apprendre aux élèves que l'histoire, en tant que forme de connaissance, ne consiste pas en un corpus de vérités éternelles ou en un ensemble de lois immuables. Dans sa version actuelle, par exemple, le curriculum national d'histoire insiste sur le rôle de l'enquête et de l'interprétation en histoire. Il exige que les élèves apprennent à identifier, sélectionner et utiliser un certain nombre de sources pertinentes pour un travail indépendant d'enquête historique et aussi à utiliser ces sources de manière critique. Il met l'accent sur la nécessité pour les élèves d'apprendre comment et pourquoi des événements, des personnalités, des situations et des changements ont été interprétés de manière différente et comment évaluer ces différentes interprétations. L'étude de l'histoire doit donc être envisagée comme un processus impliquant une approche critique des connaissances, un processus de questionnement, d'analyse, de recherche d'explications : *faire de l'histoire* plutôt que la recevoir de manière passive.
 - L'un des plus grands problèmes auquel se heurtent les enseignants d'histoire est celui de l'abondance des thèmes et matériaux historiques. Une sélection est donc essentielle. La question, cependant, est trop importante pour être laissée aux hommes politiques ou même à une frange particulière de la société. Un débat public prolongé et aussi large que possible sur les aspects de l'histoire que nous souhaitons enseigner à nos enfants est donc nécessaire. Il s'agit là souvent d'un processus difficile et donnant lieu à controverses.
- (3) Un problème particulièrement difficile – et ce sera mon troisième point – est celui de la relation entre l'enseignement de l'histoire et le développement de l'identité nationale. Ce problème revêt une importance fondamentale et mériterait à lui seul tout un séminaire. Il soulève la question, par exemple, du sens à donner à la notion d'identité nationale, en particulier dans le contexte de sociétés multiculturelles et multiethniques, et de la manière dont s'acquiert une telle identité ; la question de savoir si l'enseignement d'histoire peut légitimement avoir pour but le développement de cette identité et, si oui, de quelle façon ; et aussi la question de la place respective à accorder à l'histoire nationale, à l'histoire de la communauté locale ou ethnique, à l'histoire européenne et à l'histoire mondiale. Comment éviter que l'amour pour un pays ne s'accompagne d'aspects profondément négatifs comme la haine des étrangers ou la persécution des personnes d'une autre couleur ou ayant des

opinions différentes sur ce qui doit être considéré comme important d'un point de vue national ? Je ne peux prétendre traiter toutes ces questions ici mais les quatre points suivants me semblent essentiels :

- (i) L'un des objectifs de l'enseignement de l'histoire doit être de familiariser les élèves avec le récit de l'histoire du pays auquel ils appartiennent. Mais ceci doit être fait d'une manière qui reconnaisse aussi bien les aspects négatifs que les aspects positifs, les échecs et les réussites, les injustices et les progrès véritables.
- (ii) L'enseignement de l'histoire doit poser de façon insistante la question « comment peut-on savoir que cela est vrai ? » et apprendre aux élèves à distinguer les mythes ou légendes des interprétations qui s'appuient sur les données historiques.
- (iii) L'enseignement de l'histoire doit reconnaître que, dans tout pays, les individus ou les groupes sociaux se font une idée différente – souvent même très différente – de ce qui constitue l'identité nationale et l'histoire nationale. Ceci est particulièrement vrai, par exemple, dans une partie du Royaume-Uni : les organisations paramilitaires qui s'opposent en Irlande du Nord justifient la violence de leurs actions par des idées tout à fait opposées de l'histoire de l'Irlande et de ce que signifie le fait d'être Irlandais. Et les professeurs d'histoire se trouvent souvent dans une situation dangereuse, pris comme ils le sont entre deux versions antagonistes de l'histoire.
- (iv) L'enseignement de l'histoire doit reconnaître, et combattre si nécessaire, les représentations de l'histoire auxquelles les élèves sont exposés en dehors de la classe : dans les journaux et les magazines, à la télévision, au cinéma ou même dans les stades de football. Certaines études semblent indiquer, par exemple, que la conscience historique des élèves est formée dans une proportion de 20% seulement par ce qui leur est enseigné à l'école.

Ceci montre bien la nécessité d'un curriculum d'histoire au contenu équilibré et, pour revenir sur un point formulé plus haut, fournissant aux élèves des capacités et des connaissances leur permettant de questionner et d'évaluer les versions de l'histoire qui leur sont proposées.

- (4) La question du rôle du curriculum d'histoire du point de vue du développement de l'identité nationale s'inscrit dans un problème plus général concernant la relation entre enseignement de l'histoire et développement des valeurs. Je ne pense pas, comme vous vous en doutez probablement, que l'enseignement de l'histoire doive s'efforcer de convertir les jeunes aux valeurs de la démocratie libérale, par exemple, pas plus qu'il ne doit les inciter à se jeter dans les bras d'une dictature de type fasciste. J'espère vivement qu'ils adhéreront aux premières et rejetteront la deuxième ; les fascistes sont d'ailleurs, à mon avis, de piètres historiens. Mais, s'agissant du contenu de l'enseignement, à savoir le choix des événements, des personnalités et des idées à étudier et les jugements

qui sont formulés à leur propos, l'enseignement de l'histoire ne peut avoir pour but la transmission d'un ensemble de valeurs politiques, sociales ou morales définies par ceux qui contrôlent le curriculum.

Ceci ne veut pas dire que l'enseignement de l'histoire n'ait rien à voir avec l'éducation à des valeurs. En un sens très important, l'enseignement de l'histoire implique clairement la transmission d'un certain type de valeurs. Comme l'indiquait il y a déjà un certain temps le philosophe anglais R. F. Atkinson :

« (...) d'une certaine manière, la relation à des valeurs joue un rôle absolument central en histoire. Les historiens doivent reconnaître certaines valeurs *intellectuelles* comme le souci de la vérité, la cohérence de l'argumentation et le respect des données. (...) Il n'y a logiquement aucune raison pour qu'un homme mauvais ne puisse être un bon historien (...) (mais) un homme qui, dans ses écrits sur le passé, ne montrerait que peu de considération, ou même une absence totale de considération, pour les valeurs intellectuelles ne pourrait en aucun cas être un historien. »

(5) J'en viens maintenant à des considérations plus pratiques sur l'élaboration d'un curriculum d'histoire ; je mentionnerai plus particulièrement deux questions auxquelles nous avons dû répondre :

- (i) Comment réconcilier de manière efficace la chronologie historique et l'évolution des élèves ? Si l'on enseigne l'histoire de manière strictement chronologique pendant une période de 10 ans, par exemple, on risque d'aboutir à ce résultat que les connaissances et la compréhension qu'un jeune aura du passé le plus ancien resteront celles d'un enfant de cinq ou six ans. Ceci semble difficilement justifiable et n'est pas souhaitable. Il est donc essentiel que le curriculum permette de revenir sur certaines périodes historiques, afin que les élèves puissent étudier de nouveau l'histoire médiévale, par exemple, mais à partir de points de vue et sous des formes leur permettant d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension de cette époque au lieu de simplement répéter ce qui a été fait auparavant. Pour utiliser une image, il est préférable que le curriculum progresse en spirale plutôt qu'en ligne droite.
- (ii) Comment analyser et mesurer les résultats obtenus par les élèves en histoire de façon à pouvoir évaluer leurs progrès dans l'étude du curriculum ? Cette question est particulièrement difficile lorsque l'enseignement a pour objectif d'apprendre aux élèves de participer à l'étude même de l'histoire (analyse des documents, évaluation des interprétations). Il est donc nécessaire de définir dans le curriculum non seulement le contenu de l'enseignement mais aussi des moyens d'évaluation adaptés.

Documents complémentaires

Contexte

- ❖ **Curricula distincts pour l'Angleterre, le pays de Galles, l'Ecosse et l'Irlande du Nord.**
- ❖ **Absence de curriculum national avant 1988 (1989 pour l'histoire) – liberté de choix des établissements scolaires.**
- ❖ **Le curriculum d'histoire s'applique uniquement aux élèves de 5 à 14 ans des écoles publiques et non aux écoles privées (environ 8% de la population scolaire).**
- ❖ **Le curriculum d'histoire définit uniquement le contenu et les normes de résultats et non les modalités d'enseignement de l'histoire, ni les ressources devant être utilisées dans l'enseignement.**
- ❖ **Le curriculum d'histoire a été révisé deux fois depuis son introduction pour le rendre :**
 - **moins détaillé,**
 - **plus flexible.**

Leçons essentielles de l'expérience du Royaume-Uni

- ❖ **Nécessité de fournir à tous les élèves un enseignement d'histoire cohérent, équilibré et couvrant un champ étendu pour :**
 - élargir les connaissances des élèves ;
 - leur permettre d'acquérir une compréhension approfondie des relations pouvant exister entre les événements ;
 - développer leurs capacités à interpréter les matériaux historiques à l'état brut.

- ❖ **Eviter toute forme d'endoctrinement et/ou d'histoire-propagande :**
 - reconnaître que les interprétations historiques sont une série de jugements provisoires reposant sur l'étude et l'interprétation des données disponibles ;
 - assurer un débat public prolongé et aussi large que possible sur le contenu de l'enseignement d'histoire.

- ❖ **Promouvoir une conception équilibrée de l'identité nationale :**
 - offrir une présentation de l'histoire prenant en compte aussi bien les aspects négatifs que les aspects positifs ;
 - poser la question : « comment peut-on savoir que cela est vrai ? » ;
 - reconnaître la diversité et tenir compte des points de vue différents sur ce qui constitue l'identité nationale ;
 - remettre en cause les versions simplificatrices de l'histoire auxquelles les élèves sont exposés en dehors de la classe (par exemple, dans les médias).

- ❖ **Mettre en avant le respect des valeurs *intellectuelles*.**

- ❖ **Problèmes pratiques :**
 - adapter la chronologie historique à l'évolution des élèves ;
 - définir des moyens d'analyse et d'évaluation des résultats.

ELABORER UN CURRICULUM D'HISTOIRE : L'EXPERIENCE DU ROYAUME-UNI

Connaissances, compétences et compréhension

	Niveau 2 (7 à 11 ans)	Niveau 3 (11 à 14 ans)
Connaissance de la chronologie historique	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) situer chronologiquement les événements, personnalités et changements historiques ;</p> <p>(b) se servir des dates et du vocabulaire de la chronologie historique : antiquité, époque moderne, avant J-C, après J-C, noms de siècle et de décennie, par exemple.</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à utiliser à bon escient les dates, les termes et les expressions conventionnelles utilisées pour désigner les différentes périodes historiques et le déroulement de la chronologie historique.</p>
Connaissance et compréhension des événements, des personnalités et des changements historiques	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) connaître les traits caractéristiques des périodes et des sociétés étudiées, en particulier les idées, croyances, attitudes et expériences des hommes, des femmes et des enfants du passé ;</p> <p>(b) connaître la diversité sociale, culturelle, religieuse et ethnique des sociétés étudiées en Grande-Bretagne et dans le monde ;</p> <p>(c) identifier et analyser les raisons et les conséquences des événements, situations et changements historiques dans les périodes étudiées ;</p> <p>(d) établir des relations entre les principaux événements, situations et changements à l'intérieur des différentes périodes et sociétés étudiées et entre elles.</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) décrire et analyser les relations entre les traits caractéristiques des périodes et sociétés étudiées, en particulier au sujet du mode de vie, ainsi que des idées, croyances et attitudes des hommes, des femmes et des enfants du passé ;</p> <p>(b) connaître la diversité sociale, culturelle, religieuse et ethnique des sociétés étudiées en Grande-Bretagne et dans le monde ;</p> <p>(c) analyser et expliquer les raisons et les conséquences des événements, situations et changements historiques dans les périodes étudiées ;</p> <p>(d) identifier les tendances propres à certaines périodes ou réapparaissant dans des périodes différentes, ainsi que les liens entre histoire locale, histoire du Royaume-Uni, histoire européenne et histoire mondiale ;</p>

		<p>(e) réfléchir à la signification des principaux événements, personnalités et changements historiques étudiés.</p>
<p>Interprétation historique</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à reconnaître que le passé est représenté et interprété de manières différentes et à expliquer ces différences.</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) comprendre pourquoi et comment les événements, personnalités, situations et changements historiques ont été interprétés de différentes façons ;</p> <p>(b) évaluer ces interprétations.</p>
<p>Méthodes d'enquête historique</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) rechercher des informations sur les événements, personnalités et changements historiques étudiés à partir de diverses sources, en particulier les sources offertes par les TIC (<i>documents, sources imprimées, CD-Rom, bases de données, tableaux et photos, musique, artefacts, bâtiments historiques et musées, galeries d'art et sites historiques</i>) ;</p> <p>(b) poser des questions et y répondre, et sélectionner et consigner les informations pertinentes du point de vue du thème d'enquête.</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) identifier, sélectionner et utiliser toute une gamme de sources d'information adaptées telles que témoignages oraux, documents, sources imprimées, médias, artefacts, tableaux, photos, musique, musées, bâtiments et sites historiques et sources offertes par les TIC comme matériaux pour un travail indépendant d'enquête historique ;</p> <p>(b) évaluer les sources utilisées, sélectionner et consigner les informations pertinentes pour l'enquête et formuler des conclusions.</p>
<p>Organisation et communication</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) mémoriser, sélectionner et organiser l'information historique ;</p> <p>(b) se servir des dates et du vocabulaire historique pour décrire les périodes étudiées ;</p> <p>(c) communiquer leurs connaissances et leur compréhension de l'histoire sous des formes différentes (<i>dessins, rédaction, utilisation des TIC</i>).</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à :</p> <p>(a) mémoriser, organiser par ordre de priorité et sélectionner l'information historique ;</p> <p>(b) retenir et utiliser les conventions chronologiques et les termes historique adaptés à la période étudiée et organiser l'information historique ;</p> <p>(c) communiquer leurs connaissances et compréhension de l'histoire au moyen de diverses techniques (langage parlé, récits structurés, explications de fond) et de l'utilisation des TIC.</p>

**ELABORER UN CURRICULUM D'HISTOIRE :
L'EXPERIENCE DU ROYAUME-UNI**

Champ couvert par l'enseignement d'histoire

Niveau 2 (7 à 11 ans)		Niveau 3 (11 à 14 ans)	
A ce niveau, les élèves doivent acquérir connaissances, compétences et compréhension historiques dans le cadre d'un cours d'histoire locale, de trois cours d'histoire du Royaume-Uni, d'un cours d'histoire européenne et d'un cours d'histoire mondiale		A ce niveau, les élèves doivent acquérir connaissances, compétences et compréhension historiques dans le cadre de trois cours d'histoire du Royaume-Uni, d'un cours d'histoire européenne et de deux cours d'histoire mondiale.	
HISTOIRE LOCALE	Il s'agira d'étudier l'évolution d'un aspect de la région sur une longue période, <i>ou bien</i> les effets de certains événements nationaux <i>ou</i> locaux importants <i>ou</i> d'une personnalité importante sur la localité.	Dans leur étude de l'histoire locale, britannique, européenne et mondiale, les élèves devront apprendre à connaître : (a) les événements, personnalités et changements importants du passé récent et plus ancien ; (b) l'histoire à partir de divers points de vue, en particulier politique, religieux, social, culturel, esthétique, économique, technologique et scientifique ; (c) certains aspects de l'histoire de l'Angleterre, de l'Irlande, de l'Ecosse et du pays de Galles, selon le cas ; (d) l'histoire de la Grande-Bretagne dans le contexte européen et mondial ; (e) certains aspects sous forme d'aperçus généraux et d'autres de manière plus approfondie.	
HISTOIRE DU ROYAUME-UNI Dans leur étude de l'histoire britannique, les élèves devront apprendre à connaître : (a) les Romains, les Anglo-Saxons et les Vikings et <i>soit</i> l'ère victorienne, <i>soit</i> l'évolution de la Grande-Bretagne depuis 1930 ; (b) certains aspects de l'histoire de l'Angleterre, de l'Irlande, de l'Ecosse ou du pays de Galles, selon le cas, et l'histoire du Royaume-Uni à ces périodes dans le contexte européen et mondial.	ROMAINS, ANGLO-SAXONS ET VIKINGS EN GRANDE-BRETAGNE Aperçu des mouvements de population et de colonisation de différents peuples dans la période d'avant la conquête normande et de leurs effets sur la société ; étude approfondie des effets de la colonisation romaine <i>ou</i> anglo-saxonne <i>ou</i> Viking sur la société. LA GRANDE-BRETAGNE ET LE MONDE A L'EPOQUE DES TUDOR Etude de certains événements et de certaines personnalités importantes, dont les rois Tudor, qui ont marqué cette période et de la vie quotidienne des hommes, des femmes et des enfants de différents secteurs de la société.	ROYAUME-UNI 1066-1500 Etudes des aspects principaux de l'époque médiévale : développement de la monarchie, événements importants et traits caractéristiques de la vie des peuples vivant dans les îles britanniques et, le cas échéant, dans la région. ROYAUME-UNI 1500-1750 Etude de la royauté, des parlements et de la population : principaux changements politiques, religieux et sociaux ayant affecté les peuples vivant dans les îles britanniques et, le cas échéant, dans la région.	

	<p>LA GRANDE-BRETAGNE A L'ERE VICTORIENNE Etude de l'impact de certains événements et individus importants, ainsi que des changements dans le travail et les transports, sur la vie des hommes, des femmes et des enfants de différents secteurs de la société.</p> <p><i>Ou</i></p> <p>LA GRANDE-BRETAGNE DEPUIS 1930 Etude de l'impact de la deuxième guerre mondiale <i>ou</i> des changements sociaux et technologiques intervenus depuis 1930 sur la vie des hommes, des femmes et des enfants de différents secteurs de la société.</p>		<p>ROYAUME-UNI 1750-1900 Etude des effets de l'expansion du commerce et de la colonisation, de l'industrialisation et des changements politiques sur le Royaume-Uni et sur la région.</p>
HISTOIRE EUROPEENNE	Etude du mode de vie, des croyances et des réalisations des peuples de la Grèce antique et de l'influence de leur civilisation sur le monde d'aujourd'hui	HISTOIRE EUROPEENNE AVANT 1914	Etude d'une période <i>ou</i> d'un événement important de la préhistoire ou de l'histoire de l'Europe
HISTOIRE MONDIALE	Etude des aspects essentiels d'une société ancienne et, en particulier, de la vie quotidienne des hommes, des femmes et des enfants de cette société : <i>au choix</i> l'Egypte ancienne, Sumer, l'empire assyrien, la vallée de l'Indus, les Mayas, le royaume du Bénin ou la civilisation aztèque.	HISTOIRE MONDIALE AVANT 1900	Etude des cultures, croyances et réalisations d'une société africaine, américaine, asiatique, australienne <i>ou</i> océanienne du passé (autre que celles incluses dans le programme d'étude du niveau 2).
		HISTOIRE MONDIALE APRES 1900	Etude de certains événements, personnalités et développements historiques importants du 20 ^e siècle dont, en particulier, les deux guerres mondiales, l'Holocauste, la guerre froide et de leurs conséquences pour la Grande-Bretagne, l'Europe et le monde.

ANNEXE III

PRESENTATION DE M. Jean-Michel LECLERCQ, France

LE CURRICULUM NATIONAL D'HISTOIRE EN FRANCE

Dans cette présentation du programme d'histoire en France, j'examinerai un certain nombre d'aspects propres à une situation particulière mais qui recoupent des préoccupations exprimées dans d'autres contextes. Pour commencer, j'indiquerai quelles sont les modalités d'élaboration et de mise en œuvre des programmes en France qui sont soumis, en matière de contrôle et de flexibilité, à une orientation nationale très marquée. Je mentionnerai ensuite certains des problèmes qui restent à résoudre dans l'organisation du programme d'histoire français, ces problèmes étant, à mon avis, communs à pratiquement tous les curricula d'histoire. Ils concernent, en particulier, la place à accorder à l'histoire nationale par rapport à l'histoire mondiale et à l'histoire du passé par opposition à l'histoire contemporaine. Mais il est aussi nécessaire de définir la notion de connaissance historique elle-même : doit-elle être envisagée comme un processus narratif reposant principalement sur une approche chronologique ou comme une interprétation ne pouvant échapper à un certain degré de subjectivité ? Il s'agit de faire en sorte que le programme d'histoire puisse, tout en conservant la marque de ses traditions, s'ouvrir à une perspective internationale large.

1. Elaboration et mise en œuvre des programmes en France

Il existe en France des programmes nationaux. Les programmes sont approuvés et mis en œuvre par le ministère de l'Education nationale.

L'élaboration des programmes, cependant, dépend de deux organismes relativement indépendants, le Conseil national des programmes et les Groupes techniques correspondant aux différentes matières. Le Conseil national des programmes regroupe des membres du personnel éducatif (chercheurs, inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants), des représentants de l'administration nationale et des collectivités locales, ainsi que des représentants des syndicats et des associations de parents d'élèves. Il propose des directives générales au sujet des programmes mais n'est pas chargé d'élaborer les programmes eux-mêmes. Les programmes de chaque matière sont définis par un Groupe technique composé d'experts désignés par le ministère : professeurs d'université, inspecteurs généraux de l'enseignement, enseignants, etc. Avant de pouvoir être appliquées, les propositions des Groupes techniques sont soumises à l'approbation du ministre de l'Education.

Comme vous le voyez, il existe en France un contrôle central fort qui a longtemps été considéré comme nécessaire pour maintenir l'influence de l'Etat et assurer la cohérence de l'ensemble du système éducatif. Néanmoins, la création, en 1989 seulement, du Conseil national des programmes et des Groupes techniques signale une volonté de relâcher quelque peu le contrôle central et de reconnaître à la société civile un droit de regard sur les programmes d'enseignement.

Pour entrer dans le détail, je dois préciser qu'un programme d'enseignement se compose de deux documents : un document administratif, de quelques pages seulement, énumérant les contenus à enseigner et un document pédagogique, beaucoup plus long, présentant ces contenus accompagnés de commentaires visant à faciliter l'utilisation du curriculum par les enseignants. Le livret consacré au programme d'histoire pour le premier cycle du secondaire comporte 220 pages mais il inclut également les programmes de géographie et d'éducation civique.

S'agissant du programme d'histoire, je présenterai dans un premier temps certaines informations de base à propos des contenus.

Le programme présente un profil très différent au niveau du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire.

Au niveau du primaire, le programme se contente d'indiquer certains thèmes d'étude très généraux en précisant les éléments clés de chacun d'entre eux et en énumérant les compétences à acquérir par l'élève (figure 1).

FIGURE 1 ECOLE PRIMAIRE - ANNEES 1 à 5

THEMES D'ETUDE

- **Préhistoire**
- **Antiquité**
- **Moyen Age (476-1492)**
- **Du début de l'époque moderne à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)**
- **19^e siècle (1815-1914)**
- **20^e siècle et époque contemporaine**

ELEMENTS CLES POUR LE 19^e SIECLE

Développement industriel et urbanisation de l'Europe
Obstacles à la création de la République française
Inégalité entre les femmes et les hommes

APTITUDES ET COMPETENCES

Savoir :

- **distinguer le passé récent du passé plus ancien ;**
- **reconnaître l'information sur le passé et la situer chronologiquement ;**
- **construire et utiliser différentes chronologies, situer des événements spécifiques dans ces chronologies ;**
- **comprendre et comparer la durée de différentes périodes historiques ;**
- **rechercher des éléments du passé et les interpréter avec l'aide d'un enseignant ;**
- **apprendre vingt événements et dates et comprendre le rôle des personnes et des groupes mentionnés dans les points clés.**

Au niveau du secondaire, les choses sont différentes entre le premier cycle et le deuxième cycle. Dans le programme du premier cycle du secondaire, de nombreux thèmes d'étude sont définis pour chaque classe ; chaque thème couvre un certain nombre de cours (en France, la durée d'un cours est de 55 minutes) assez peu flexible et qui doit en tous cas s'intégrer dans un enseignement hebdomadaire d'environ une heure et 15 minutes (figure 2).

FIGURE 2
PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

<u>Thèmes d'étude</u>	<u>Nombre de cours par an</u>
Première année	
- Origine de l'agriculture et de l'écriture	2 – 3
- Egypte : le Pharaon, les dieux et le peuple	4 – 5
- La Bible et les Hébreux	3 – 4
- Grèce antique	9 – 10
- Rome antique : de la République à l'Empire	9 – 10
- Débuts du christianisme	3 – 4
- La fin de l'Empire romain en Europe de l'Ouest et l'héritage de l'Antiquité	2 – 3
Deuxième année	
- Empire byzantin	2 – 3
- Monde musulman	4 – 5
- Empire carolingien	3 – 4
- L'Eglise	4 – 5
- Les gouvernants et la société	7 – 8
- Le royaume de France (10 ^e au 15 ^e siècle)	2 – 3
- Naissance de l'âge moderne (Humanisme, Renaissance, Réforme)	6 – 8
- L'Europe et la découverte du monde	3 – 4
- Le royaume de France au 16 ^e siècle : difficultés à imposer le pouvoir royal	2 – 3
Troisième année	
- Présentation de l'Europe moderne	3 – 4
- La monarchie absolue en France	3 – 4
- La remise en cause de la monarchie absolue en France	3 – 4
- Principales étapes de la période révolutionnaire en France	7 – 8
- La transformation de l'Europe	2 – 3
- L'ère industrielle	7 – 8
- Le libéralisme et les mouvements nationaux	3 – 4
- Le partage du monde	2 – 3
- La France de 1815 à 1914	4 – 5

Quatrième année

-	La première guerre mondiale et ses conséquences	4 – 5
-	L'URSS sous Staline	2 – 3
-	La crise des années 30 en France et en Allemagne	6 – 7
-	La deuxième guerre mondiale	5 – 6
-	De 1945 à l'époque actuelle : croissance, démocratie, inégalités	10 – 12
-	La croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles	3 – 4
-	De la guerre froide au monde actuel	7 – 8
-	La France depuis 1945 en tant que puissance européenne et puissance mondiale	6 – 8

Dans le deuxième cycle du secondaire, le programme d'histoire présente une plus grande flexibilité. En première année, on compte encore six thèmes d'étude mais les deux niveaux suivants ne comportent que trois thèmes d'étude. En outre, les allocations horaires ne sont pas fixées de manière obligatoire. La seule contrainte est celle de l'horaire hebdomadaire qui peut varier de 1 à 3 heures en fonction des options qui existent à ce niveau (figure 3).

FIGURE 3
DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE

CONTENUS

Première année

- **Le statut de citoyen à l'époque antique : exemple**
- **Un aspect du christianisme**
- **Diversité des civilisations médiévales**
- **La Renaissance, une nouvelle conception de l'humanité et de l'univers**
- **La Révolution française, un moment historique décisif**
- **Les changements en Europe de 1800 à 1848**

Deuxième année

Ere et civilisation industrielles
Nations et Etats de 1850 à 1914 (la France de 1848 à 1914)
D'une guerre à l'autre

Classe terminale

La deuxième guerre mondiale
Le monde depuis 1945
La France depuis 1945

Ce rapide panorama nous conduit maintenant à analyser d'un peu plus près la question de la flexibilité et des possibilités d'adaptation dans la mise en œuvre du programme d'enseignement.

2. Flexibilité

Si l'on considère le contrôle central du programme et la flexibilité comme antinomiques, ce panorama peut donner l'impression que la flexibilité du programme d'histoire est très limitée. Il convient cependant de distinguer deux aspects.

D'un côté, on peut dire que les enseignants bénéficient d'une large autonomie dans la mise en œuvre du programme. Ceci est particulièrement vrai au niveau du primaire où les enseignants sont pratiquement autorisés à définir le contenu et les modalités de leur enseignement d'histoire. A ce niveau, les directives concernant les thèmes d'étude, ainsi que les connaissances et les compétences visées, laissent une marge importante au choix et à l'adaptation car il est clairement indiqué que l'ensemble du curriculum ne peut être enseigné. Les enseignants du premier cycle du secondaire ont beaucoup moins de liberté puisque de nombreux thèmes d'étude sont obligatoires à ce niveau avec des allocations horaires très précises. Toutefois, il convient d'observer que la formulation des thèmes d'étude est telle que les enseignants sont invités à en sélectionner quelques-uns. La situation est encore plus nette au niveau du deuxième cycle du secondaire où les thèmes d'étude couvrent un champ très étendu et

nécessitent des choix dans l'enseignement des périodes historiques concernées. En outre, comme nous le verrons plus loin, l'enseignement de l'histoire est axé sur une interprétation des événements qui offre aussi aux enseignants de nombreuses possibilités d'insister sur certains thèmes spécifiques et de leur consacrer plus de temps. Ces aspects se rapportent à ce que l'on appelle en France la « liberté pédagogique de l'enseignant » qui n'a jamais été perçue comme incompatible avec le contrôle central et constitue un moyen d'assurer une certaine flexibilité dans l'application du programme.

D'un autre côté, l'adaptation du programme à des cultures ou régions particulières n'est pas vraiment acceptée. Il y a une histoire de France et non plusieurs. Récemment, les progrès de la décentralisation ont favorisé le développement de conceptions moins étriquées de l'unité nationale et il est maintenant possible d'organiser un enseignement des langues et cultures locales. Ceci permet souvent de faire une place à l'histoire locale et d'accueillir des points de vue nouveaux sur l'édification de l'Etat-nation qui, dans bien des cas, s'est faite au détriment de certaines régions du pays. Toutefois, ces matériaux doivent rester complémentaires par rapport au programme national. Les progrès de la décentralisation et le développement des initiatives des autorités locales dans le domaine éducatif conduiront sans doute à réexaminer cette situation. Cependant, ce processus sera probablement plus long et plus incertain que dans beaucoup d'autres pays d'Europe comme l'Allemagne, l'Espagne ou la Russie. S'agissant, par contre, des principaux problèmes posés par l'enseignement de l'histoire, la situation n'est pas réellement différente en France.

3. Trouver un équilibre entre histoire nationale et histoire mondiale

Dans la plupart des pays, un aspect du programme d'histoire est souvent discuté : celui de l'équilibre à maintenir entre histoire nationale et histoire mondiale. Principalement depuis les années 80, le développement des échanges internationaux, la construction de la communauté européenne et la sensibilisation accrue aux dangers du nationalisme ont convaincu les décideurs et les responsables de l'élaboration des curricula de la nécessité de proposer un curriculum d'histoire qui ne maintienne pas les élèves à l'écart des autres parties de l'Europe et du monde.

La France a également choisi cette voie.

Dans le programme d'histoire pour le primaire, déjà, bien que l'histoire nationale occupe une place importante, l'Europe et le monde sont largement pris en compte.

La tendance est encore plus nette au niveau du premier cycle du secondaire où le nombre d'heures de cours consacrées chaque année à l'histoire mondiale est supérieur à celui des heures consacrées à l'histoire française (figure 4).

FIGURE 4

PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE – NOMBRE ANNUEL D’HEURES DE COURS CONSACREES A L’HISTOIRE FRANCAISE ET A L’HISTOIRE MONDIALE

Classe	Nombre d’heures de cours d’histoire française	Nombre d’heures de cours d’histoire mondiale
6		32-39
5	4-6	29-37
4	14-17	20-26
3	9-12	37-42
2	11-13	25-31
1		
Terminale		

En outre, le programme d’histoire du premier cycle du secondaire énumère pour chaque classe un certain nombre de « repères chronologiques » correspondant aux événements fondamentaux à apprendre. Ici également, le nombre de repères chronologiques portant sur l’histoire française est inférieur à celui des repères concernant le reste du monde (figure 5).

FIGURE 5

NOMBRE DE REPERES CHRONOLOGIQUES PORTANT SUR L’HISTOIRE FRANCAISE ET SUR L’HISTOIRE MONDIALE

Classe	Nombre de repères chronologiques : histoire française	Nombre de repères chronologiques : histoire mondiale
6	8	1
5	8	3
4	11	10
3	23	6

La situation est la même au niveau du deuxième cycle du secondaire. En classe de seconde, sur huit thèmes d’étude, un seul, « La Révolution française, un moment historique décisif », porte uniquement sur l’histoire française mais dans d’autres thèmes d’étude, l’histoire française est abordée dans un cadre plus large comme celui de la religion chrétienne, des civilisations médiévales, de la Renaissance ou de l’histoire de l’Europe de 1800 à 1848. En première, aucun thème d’étude ne porte de manière spécifique sur l’histoire française qui apparaît seulement comme un aspect de certaines évolutions générales comme la civilisation industrielle ou le développement des nations et des Etats au cours du 19^e siècle. En classe terminale, « La France depuis 1945 » fait partie de trois thèmes d’étude dont les deux autres sont axés sur l’histoire mondiale (« La deuxième guerre mondiale » et « Le monde depuis 1945 »).

Il convient cependant d'indiquer qu'une conception complètement différente du programme d'histoire a longtemps prévalu en France depuis les débuts de la Troisième République en 1875. En France, comme dans pratiquement tous les Etats modernes mais de façon peut-être encore plus marquée, l'enseignement de l'histoire nationale était considéré comme un outil indispensable de promotion de la conscience nationale et du patriotisme. Et ceci, naturellement, a donné lieu à de nombreuses déformations du passé qui en ont fait souvent une véritable mythologie basée sur un certain nombre de héros et d'évènements considérés comme ayant joué un rôle déterminant dans l'histoire de la nation. Le programme actuel d'histoire pour le premier cycle du secondaire insiste encore sur la nécessité d'une « mémoire nationale » pour les élèves et sur l'existence d'« identités nationales ». Mais le recours à ces notions ne se situe plus aujourd'hui dans une perspective nationaliste car les nations sont conçues comme multiples et le caractère unique de chaque nation, par conséquent, comme nécessairement relatif. L'accent mis sur l'histoire mondiale au niveau du deuxième cycle du secondaire peut aussi aider les élèves à distinguer intérêt naturel pour l'histoire nationale et interprétations abusives visant à favoriser des idées de supériorité et d'intolérance.

Il serait facile de montrer que le programme d'histoire français partage avec tous les autres curricula la recherche d'un équilibre entre histoire nationale et histoire européenne ou mondiale. Pour ne citer qu'un seul exemple, je mentionnerai à ce propos le Rapport final sur le curriculum d'histoire du Royaume-Uni qui indique que « la compréhension de l'histoire britannique doit être à la base des connaissances historiques de l'élève » tout en insistant « sur la nécessité de familiariser les élèves à l'histoire des nations ou régions » d'Europe et de l'extérieur de l'Europe.

4. Histoire du passé et histoire du présent

Une autre question vivement débattue dans de nombreux pays est celle de la place relative à accorder dans les curricula à l'histoire du passé et à l'histoire du présent. Il s'agit là d'une question complexe. D'un certain point de vue, la seule histoire possible est celle du passé car seuls les événements passés offrent les conditions nécessaires à une connaissance historique objective sérieuse, une telle connaissance du présent étant impossible. Toutefois, selon un autre point de vue, l'enseignement de l'histoire peut aussi être un outil de compréhension du présent. Privilégier la seule histoire du passé est donc insuffisant et peut-être même dangereux dans la mesure où cela peut encourager des interprétations et des rapprochements abusifs. L'enseignement de l'histoire du présent est donc inévitable, aussi difficile et controversé puisse-t-il être.

En France, cette question a fait l'objet de longues discussions. Finalement, il a été décidé de renforcer autant que possible la dimension de l'histoire du présent. Comme vous l'avez probablement remarqué, l'histoire du présent apparaît à chaque niveau. « Le 20^e siècle et le monde actuel » est un thème d'étude dès le primaire. On retrouve un thème d'étude semblable dans le premier cycle du secondaire en troisième. Et l'étude du monde et de la France depuis 1945 est incluse dans le programme de la dernière classe du second cycle du secondaire. L'enseignement de l'époque contemporaine n'hésite d'ailleurs pas à s'attaquer à des questions controversées comme le régime de Vichy ou les guerres coloniales. L'objectif est de fournir aux élèves, sous la conduite de leurs enseignants, une information objective suffisante pour leur permettre de se former leur propre opinion.

5. Nature de la connaissance historique

Ce point de vue s'appuie sur une conception de la connaissance historique qui est partagée par la plupart des concepteurs de programmes et c'est pourquoi je ne pense pas nécessaire de l'aborder en détail. Je me contenterai de mentionner certains aspects qui sont peut-être plus fortement mis en évidence en France.

Premièrement, il me semble que toute définition de la connaissance historique doit partir d'une volonté de réduire l'écart entre un type de connaissance historique qui serait réservé aux écoles et la connaissance historique reposant sur la méthodologie scientifique. Pendant longtemps en effet, en France comme dans beaucoup d'autres pays, les manuels d'histoire étaient organisés essentiellement autour d'un récit linéaire des événements ne laissant que peu de place à la réflexion personnelle des étudiants. Aujourd'hui au contraire, dans les manuels, l'accent est mis presque autant que dans la recherche sur l'approche réflexive des événements et sur l'attention à accorder à l'interprétation. Comme j'ai déjà abordé cette question dans mon introduction au séminaire, je ne pense pas utile d'y revenir dans les quelques minutes qui me restent.

Je préfère insister sur une conception de la connaissance historique qui constitue probablement une sorte de tradition nationale. Je veux parler de l'idée d'un statut spécifique de l'histoire. Les conceptions positivistes n'ont jamais recueilli un très large écho en France et la place accrue accordée aux aspects quantitatifs de l'histoire n'y a jamais réduit l'intérêt pour les aspects qualitatifs. Comme le dit un spécialiste de la méthodologie de l'enseignement de l'histoire, l'histoire est une science « douce ». Ceci explique qu'en France l'interprétation demeure l'axe essentiel de la connaissance historique ; cette interprétation, cependant, doit être élaborée patiemment et avec précaution. C'est pourquoi l'étude des documents et de la chronologie doit toujours constituer le premier pas, pour l'élève comme pour l'historien. Certaines interprétations, par conséquent, sont possibles et d'autres non. Elles exigent l'exercice d'un jugement dans lequel liberté et contraintes sont nécessairement associées comme cela est toujours le cas dans une éducation démocratique.

Telle est sans doute la principale conclusion à tirer de l'analyse du programme d'histoire en France ou ailleurs. Tel est peut-être aussi l'enjeu de ce séminaire.

ANNEXE IV

FEDERATION DE BOSNIE-HERZEGOVINE

**PROJET DE CURRICULA D'HISTOIRE POUR LE PRIMAIRE ET
POUR LE SECONDAIRE**

PROPOSITION

Résumé

ECOLE PRIMAIRE

Objectif des cours d'histoire

Les cours d'histoire aux niveaux 5 à 8 du primaire ont pour objectif de familiariser les élèves avec les phénomènes historiques pertinents pour le développement de la société humaine d'un point de vue international ou européen, ainsi que du point de vue de la Bosnie-Herzégovine, et de leur enseigner les événements historiques et les voies empruntées par la société humaine à différentes périodes.

Le programme d'histoire a pour tâches principales de :

- présenter le développement politique, économique et culturel : présenter aux élèves les phénomènes essentiels du développement humain à différentes périodes historiques, ainsi que leurs caractéristiques essentielles ;
- présenter l'histoire en tant que science et matière d'enseignement ;
- développer chez les élèves un sentiment de tolérance et la conscience du droit démocratique à la diversité des opinions ;
- développer chez les élèves la conscience de leur environnement historique et les aider à mieux comprendre la société moderne et sa situation historique ;
- permettre aux élèves de prendre conscience de la Bosnie-Herzégovine en tant que partie intégrante de la communauté européenne et internationale ;
- familiariser les élèves avec le « métier » de l'historien et l'ensemble des sources de connaissance historique.

NIVEAU 5 DU PRIMAIRE

CURRICULUM ET ALLOCATIONS HORAIRES

I	INTRODUCTION A L'HISTOIRE	24 + 12
II	LES GENS	7 + 3
III	LA SOCIETE : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES PERIODES HISTORIQUES	5 + 3
IV	PREHISTOIRE	6 + 3
V	CULTURES URBAINES	6 + 3
		48 + 24

NIVEAU 6 DU PRIMAIRE – Voir annexe V page 56

NIVEAU 7 DU PRIMAIRE

CURRICULUM ET ALLOCATIONS HORAIRES

I	EPOQUE MODERNE	4 + 2
II	DEBUTS DE L'EPOQUE MODERNE	3 + 1
III	FORMES DE GOUVERNEMENT	4 + 2
IV	ECONOMIE – DEVELOPPEMENT INEGAL DE PLUSIEURS TYPES D'INDUSTRIE	4 + 2
V	REALISATIONS DE L'EPOQUE MODERNE	2 + 1
VI	LA BOSNIE SOUS LA DOMINATION OTTOMANE	1 + 1
VII	DE LA CHUTE DU ROYAUME A LA CREATION DE L' <i>EYALET</i> BOSNIAQUE	5 + 2
VIII	EPOQUE CLASSIQUE DE L' <i>EYALET</i>	5 + 3
IX	CONGRES DES GRANDES PUISSANCES : LE TOURNANT DE L'HISTOIRE AU 19 ^e SIECLE	2 + 1
X	LE DEVELOPPEMENT DE LA SOCIETE CIVILE	7 + 3
XI	ECONOMIE DU 19 ^e SIECLE	2 + 1
XII	SCIENCE, CULTURE, ART	2 + 1
XIII	REFORMES DE L' <i>EYALET</i> / <i>VILAYET</i> BOSNIAQUE	8 + 3

NIVEAU 8 DU PRIMAIRE

CURRICULUM ET ALLOCATIONS HORAIRES

I	CARACTERISTIQUES DE LA PERIODE	1
II	L'EUROPE ET LE MONDE DE 1878 A 1914	3 + 1
III	LA BOSNIE-HERZÉGOVINE SOUS ADMINISTRATION AUSTRO-HONGROISE	5 + 3
IV	LA PREMIERE GUERRE MONDIALE	5 + 2
V	LA BOSNIE-HERZÉGOVINE PENDANT LA PREMIERE GUERRE MONDIALE	3 + 2
VI	LE MONDE ENTRE LES DEUX GUERRES	8 + 3

VII	LA BOSNIE-HERZÉGOVINE AU SEIN DU ROYAUME DES SERBES, DES CROATES ET DES SLOVENES / ROYAUME DE YOUGOSLAVIE	5 + 3
VIII	LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE	6 + 3
IX	LA BOSNIE-HERZÉGOVINE PENDANT LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE	4 + 2
X	DIVISION ET INTEGRATION	5 + 2
XI	LA BOSNIE-HERZÉGOVINE SOUS LE SOCIALISME	4 + 2

INSTRUCTIONS AUX ENSEIGNANTS

Les principes suivants doivent être appliqués dans l'enseignement du curriculum d'histoire pour le primaire :

- développement des connaissances historiques en tant qu'objectif de l'éducation et adoption de la réflexion historique scientifique dans la réalisation des buts éducatifs. A cette fin, il est nécessaire de promouvoir les principes universels de l'éducation, tels que définis par l'Unesco ;
- apprentissage du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ;
- promotion de la solidarité, de la tolérance et des méthodes non-violentes de résolution des conflits ;
- reconnaissance du droit à la différence d'opinion, de point de vue et de conviction ;
- lutte contre les préjugés et toutes les formes de discrimination ;
- développement d'une attitude positive à l'égard du changement ;
- développement de la réflexion critique, notamment dans le domaine des médias, de la culture et de la politique ;
- sensibilisation aux problèmes de l'environnement.

Le contenu du curriculum d'histoire du primaire a été défini de façon à permettre aux élèves de se familiariser avec les phénomènes historiques dans l'évolution de la société humaine, au niveau du monde, de l'Europe et de la Bosnie-Herzégovine, et d'apprendre à connaître les différentes périodes historiques qui ont marqué cette évolution. La présentation des développements politiques, économiques et culturels doit permettre aux élèves de se former un tableau des phénomènes essentiels du développement humain à travers différentes périodes historiques, ainsi que de leurs caractéristiques. Dans la mise en œuvre des curricula, les enseignants doivent s'efforcer d'utiliser différents matériels (livres de lecture sur l'histoire, essais, vidéos, encyclopédies, etc.). Le niveau d'interprétation doit correspondre à l'âge des élèves ; le nombre de notions et de termes nouveaux doit donc être limité. Les élèves du niveau 5 du primaire rencontrant l'histoire pour la première fois comme matière d'enseignement, le manuel doit être soigneusement adapté à l'âge des élèves.

La présentation des curricula doit s'appuyer sur des manuels conçus sous forme d'un texte continu présentant le contenu principal de l'enseignement et de vignettes offrant une information complémentaire sur divers sujets.

PROFIL DES ENSEIGNANTS

La bonne mise en œuvre du curriculum dépend du profil et du niveau de formation des enseignants. Les enseignants seront tenus de suivre l'ensemble des publications scientifiques importantes et l'application pratique des nouvelles connaissances en historiographie. Des séminaires devront être organisés régulièrement afin de permettre aux enseignants d'avoir accès aux nouvelles données scientifiques et de compléter leur formation méthodologique et pédagogique.

ECOLE SECONDAIRE

NIVEAU 1 DU SECONDAIRE

(2 cours par semaine – 70 par année scolaire)

Curriculum		cours thématiques	autres cours
I	Introduction aux études historiques	6	3
II	Historiographie et théories de l'histoire	15	9
III	La culture préhistorique	4	2
IV	La culture préhistorique sur le territoire de Bosnie et Herzégovine	3	1
V	Les civilisations de l'Asie	7	3
VI	Culture et civilisation de l'Amérique précolombienne	1	-
VII	Histoire et modernité	10	6

NIVEAU 2 DU SECONDAIRE

(2 cours par semaine – 70 par année scolaire)

Curriculum		cours thématiques	autres cours
I	La Méditerranée, berceau de l'Europe	2	-
II	Vie et culture en Grèce antique	8	2
III	L'époque hellénistique	2	1
IV	Vie et culture dans la Rome antique	8	2
V	Notions essentielles sur le Moyen Age	2	1
VI	Les quatre Europe médiévales	4	2
VII	Le Moyen Age en Europe de l'Ouest et la période médiévale en Bosnie-Herzégovine : points communs et différences	6	3
VIII	Les principaux Etats d'Europe de l'Ouest aux 18 ^e et 19 ^e siècles	3	1
IX	A la frontière de l'Europe de l'Ouest	3	2
X	Grandeur et décadence du Moyen Age en Bosnie	10	3
XI	Egales mais différents	2	1
XII	Evaluation et interprétation	1	1

NIVEAU 3 DU SECONDAIRE

(2 cours par semaine – 70 par année scolaire)

Curriculum

I	Apparition du monde moderne	(10 + 4)
II	Les Balkans et les Slaves du Sud entre deux civilisations	(7 + 6)
III	La Bosnie-Herzégovine dans l'Empire ottoman	(13 + 7)
IV	Le microcosme bosniaque	(16 + 7)

NIVEAU 4 DU SECONDAIRE – Voir annexe V page 56

ANNEXE V

FEDERATION DE BOSNIE-HERZEGOVINE

CURRICULA DETAILLES DU NIVEAU 6 DU PRIMAIRE ET
DU NIVEAU 4 DU SECONDAIRE

ECOLE PRIMAIRE

NIVEAU 6

CURRICULUM ET ALLOCATIONS HORAIRES

I	L'ESCLAVAGISME	2 + 1
II	L'ANTIQUITE GRECQUE	9 + 4
III	L'ANTIQUITE ROMAINE	9 + 4
IV	LE TERRITOIRE DE LA BOSNIE-HERZÉGOVINE MODERNE DANS L'ANTIQUITE	4 + 2
V	CARACTERISTIQUES ESSENTIELLES DU MOYEN-AGE	3 + 1
VI	ORIENT ET OCCIDENT	4 + 2
VII	LA SOCIETE FEODALE	3 + 1
VIII	LE CHRISTIANISME ET L'ISLAM	3 + 1
IX	DEVELOPPEMENT DU FEODALISME	4 + 2
X	CULTURE ORIENTALE ET OCCIDENTALE	2 + 1
XI	LA BOSNIE MEDIEVALE	7 + 3
		50 + 22

I L'ESCLAVAGISME

- Caractéristiques essentielles du système esclavagiste (2)

II L'ANTIQUITE GRECQUE

- Le temps des mythes, des légendes et des héros (1)
- La *polis*. Athènes. Sparte (1)
- Démocratie et oligarchie (1)
- Colonisation et guerres (1)
- Religion et philosophie (1)
- L'amour de la beauté chez les Grecs (1)
- La vie des Grecs de l'Antiquité (2)
- Alexandre le Grand. L'époque hellénistique (1)

III L'ANTIQUITE ROMAINE

- Italie. Romulus et Remus. Le Royaume (1)
- La République (1)
- La conquête romaine. L'armée romaine. Les guerres civiles (1)
- L'Empire (2)
- Le droit romain (1)
- L'économie. La vie quotidienne des Romains (1)
- Philosophie et religion (1)
- Art (1)

IV LE TERRITOIRE DE LA BOSNIE-HERZÉGOVINE MODERNE DANS L'ANTIQUITE

- Les Illyriens, héritage culturel (1)
- Les Romains. Provinces de Dalmatie et de Pannonie (1)
- La culture antique sur le territoire de la Bosnie-Herzégovine moderne (1)
- La culture antique dans ma région (1)

V CARACTERISTIQUES ESSENTIELLES DU MOYEN-AGE

- Périodisation (1)
- Le féodalisme (1)
- Société. Religion. Civilisation (1)

VI L'ORIENT ET L'OCCIDENT

- Les grands mouvements de population (les Huns – Attila, les peuples et Etats germaniques) (1)
- Les Francs. L'époque de Charles le Grand (Etat, Renaissance) (1)
- Byzance. Tentatives de reconstitution de l'Empire romain. L'Empereur Justinien. Le monde arabe. Naissance et expansion. Mohammed. (1)
- La rencontre des civilisations orientale et occidentale (1)

VII LA SOCIETE FEODALE

- Le système féodal (seigneurs féodaux, serfs, régime de propriété, *pronoia*) (1)
- Les vassaux (1)
- Etude d'un domaine féodal (1)

VIII LE CHRISTIANISME ET L'ISLAM

- Apparition et développement du christianisme. Le grand schisme. Occident catholique et Orient orthodoxe (1)
- Caractéristiques essentielles de l'Islam (1)
- Les Croisades. Conflit entre l'autorité du pape et l'empire. Les hérésies (1)

IX LE DEVELOPPEMENT DU FEODALISME

- Le commerce et la ville (1)
- Les classes dans le système monarchique (1)
- Les contradictions de la société féodale. Parlements médiévaux (1)
- Venise (1)

X CULTURE ORIENTALE ET OCCIDENTALE

- La chevalerie. Les sciences (1)
- Mondes de l'art (monde arabe, monde byzantin, monde occidental) (1)

XI LA BOSNIE MEDIEVALE

- Les Slaves : frontières de leur civilisation. Des origines à l'époque moderne. La Bosnie médiévale entre Orient et Occident (1)
- Evolution territoriale et politique de la Bosnie médiévale (1)
- Société (1)
- Economie (1)
- La religion à l'époque de la Bosnie médiévale (1)
- La culture et les arts (1)
- La chute de l'Etat médiéval bosniaque (1)

ECOLE SECONDAIRE

NIVEAU 4

(2 cours par semaine – 60 cours par années scolaire)

40 cours thématiques et 20 autres cours

Curriculum

- I L'ère des nations et des révolutions
- II La Bosnie-Herzégovine à l'époque moderne
- III La Bosnie-Herzégovine au 20^e siècle
- IV La Bosnie-Herzégovine à l'époque de la première Yougoslavie
- V La Bosnie-Herzégovine à l'époque de la seconde Yougoslavie

- L'ERE DES NATIONS ET DES REVOLUTIONS

- Caractéristiques essentielles du capitalisme libéral

- Les idées de liberté et d'égalité des individus
- Les révolutions constitutionnelles
- La dissolution de la société et de l'autorité traditionnelle
- Le développement du monde anthropocentrique et des nations
- La philosophie classique allemande

- Les idées de nation et de citoyenneté en tant que nouvelles formes d'identité
 - Le développement des systèmes parlementaires
 - Les partis politiques et le rôle de la presse écrite
 - Glossaire des termes nouveaux
- 1. L'impact des guerres napoléoniennes sur le développement des idées politiques chez les Slaves du Sud**
- Le Congrès de Vienne
 - La Sainte Alliance
 - Les révolutions de 1848
 - Glossaire des termes nouveaux
- 2. L'Europe et le monde dans les années 70 du 19^e siècle**
- L'achèvement de la formation des Etats-nations (Italie, Allemagne)
 - Glossaire des termes nouveaux
- 3. Les processus sociaux dans le monde**
- Les réformes sociales en Russie
 - L'industrialisation au Japon
 - La guerre civile aux Etats-Unis
 - Glossaire des termes nouveaux
- 4. La question de l'Europe orientale**
- Les intérêts des grandes puissances en Europe orientale
 - *Gülhane Hat-I-serif*
 - Le traité de paix de Paris. L'initiative de l'Europe.
 - *Le Seferi*
 - Glossaire des termes nouveaux
- 5. Les sciences naturelles comme facteur de développement**
- Principales découvertes scientifiques et techniques (du moteur à vapeur à la dynamite)
 - Nouvelles tendances dans la littérature et les arts (expressionnisme, impressionnisme, surréalisme)
 - Glossaire des termes nouveaux
- 6. L'Extrême-Orient au début du 20^e siècle**
- Le développement de la Chine et du Japon
 - Alliances politiques et militaires en Europe
 - Glossaire des termes nouveaux

- LA BOSNIE-HERZEGOVINE A L'EPOQUE MODERNE

7. La Révolution française et le développement du sentiment d'identité chez les Slaves

- Le renforcement de la religion comme base de l'identité nationale
- Glossaire des termes nouveaux

8. L'apparition du nationalisme religieux

- La séparation de l'identité « Bosniaque » en trois nouvelles catégories fondées sur l'appartenance religieuse : « Serbe », « Croate » et « Musulman »
- Le mouvement illyrien
- « *Nacertanije* » de Ilija Garasanin
- Josip Juraj Strossmayer
- Glossaire des termes nouveaux

9. Fondements européens de l'identité nationale

- Langue, littérature, religion
- Les catholiques et les chrétiens orthodoxes de Bosnie et le lien d'identité culturelle avec Zagreb et Belgrade
- Le problème de l'identification nationale des Musulmans bosniaques et la question du « choix » de l'appartenance nationale serbe ou croate
- Modernisation et développement de l'identité européenne
- Glossaire des termes nouveaux

10. Organisation sociale

- Relations sociales dans le secteur agricole
- Mécontentement social des paysans
- Révoltes
- Le *Ciflik*
- Glossaire des termes nouveaux

11. Le destin politique de l'aristocratie bosniaque

- Le mouvement de Husein-Kapetan Gradiscevic
- Ali-Pasha Rizvanbegovic
- Mer-Pasha Latas

12. Débuts de la modernisation de la Bosnie-Herzégovine

- Osman Topal-Pasha
- Glossaire des termes nouveaux

13. Nation et culture

- Le 19^e siècle : une époque fertile pour les nationalismes bosniaques
- Le refus de reconnaître le caractère spécifique de la Bosnie-Herzégovine
- Les controverses sur la complexité de la situation en Bosnie-Herzégovine du point de vue de l'idée d'Etat-nation
- Le développement des cultures nationales et leur coexistence, osmose ou confrontation ; l'idée d'une identité commune de la Bosnie-Herzégovine
- Le drame de l'identité de la Bosnie-Herzégovine
- Glossaire des termes nouveaux

14. La Bosnie-Herzégovine et les nouveaux développements en Europe

- La Bosnie-Herzégovine et l'Europe
- La Bosnie-Herzégovine au Congrès de Berlin en 1878
- Succession d'empires en Bosnie-Herzégovine : départ des Ottomans et début de l'administration austro-hongroise, effets du changement du type de domination sur les communautés nationales-religieuses de Bosnie-Herzégovine
- Evolution de l'organisation sociale
- Migrations (évolution de la structure démographique et émigration de Bosniaques vers la Turquie)
- Recensements
- Débuts de l'investissement étranger
- Glossaire des termes nouveaux

15. Développement du caractère européen de la Bosnie-Herzégovine

- Modernisation, urbanisation, industrialisation
- Glossaire des termes nouveaux

16. Kallay et la nation bosniaque

- Développement des partis politiques nationaux
- Développement des associations culturelles nationales
- Le mouvement musulman pour l'autonomie en matière religieuse et d'éducation et le mouvement serbe pour l'autonomie en matière d'éducation
- L'introduction de l'organisation hiérarchique de l'Eglise catholique en Bosnie-Herzégovine
- La situation de la communauté islamique
- La situation de la communauté orthodoxe serbe
- La réforme du système scolaire
- Mouvements littéraires et tendances esthétiques européennes
- Glossaire des termes nouveaux

17. Organisation de l'administration en Bosnie-Herzégovine

- Situation juridique de la Bosnie-Herzégovine et développements politiques intérieurs
- Création du parlement bosniaque
- Institution de la province
- Glossaire des termes nouveaux

18. Importance de l'année 1903 pour les peuples slaves du sud

- Le départ de Kallay, Hedervary et Obrenovic
- Arrivée des jeunes sur la scène politique
- Glossaire des termes nouveaux

- LA BOSNIE-HERZEGOVINE AU 20^e SIECLE

19. Les contradictions de l'idée de liberté

- Progrès scientifique, social et technologique
- Développement de la liberté et de la démocratie/développement de la violence et des forces de destruction
- Glossaire des termes nouveaux

20. L'Europe et le monde à la veille de la première guerre mondiale

- Zones sensibles
- La crise de l'annexion
- Guerres locales et rivalités entre les grandes puissances
- Les grandes puissances et leurs intérêts en Europe du Sud-Est
- Les guerres des Balkans : causes et explications
- La révolution russe de 1917
- Glossaire des termes nouveaux

- LA BOSNIE-HERZEGOVINE A L'EPOQUE DE LA PREMIERE YUGOSLAVIE

21. La commission yougoslave et l'Etat des Serbes, des Croates et des Slovènes

- Le gouvernement serbe
- La déclaration de Corfou et la déclaration de mai
- La diplomatie internationale à l'issue de la guerre
- Le traité de Versailles et la création du Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes
- Glossaire des termes nouveaux

22. La Bosnie-Herzégovine pendant la première guerre mondiale

- L'assassinat de Sarajevo
- Les difficultés d'approvisionnement de la population
- La population de Bosnie-Herzégovine pendant la première guerre mondiale
- Les unités de Bosnie-Herzégovine au front : troubles et insoumissions
- La création du Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes
- Glossaire des termes nouveaux

23. Nationalisme et totalitarisme

- Carte politique du monde entre les deux guerres
- La révolution des « jeunes Turcs »
- Le traité de paix de Versailles
- La crise économique mondiale de 1929
- Socialisme et stalinisme en URSS
- Les dictatures civiles en Europe pendant l'entre-deux guerres
- Le fascisme en Italie, le nazisme en Allemagne et le militarisme au Japon
- La guerre civile espagnole
- Les colonies pendant l'entre-deux guerres

24. La Bosnie-Herzégovine au sein du Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes (1918-1929) et du Royaume de Yougoslavie (1929-1941)

- Situation de la Bosnie-Herzégovine au sein du nouvel Etat
- La Bosnie-Herzégovine et la Constitution de la saint-Guy (« la clause turque »)
- Mehmed Spaho et la *JMO* [Organisation musulmane yougoslave]
- Glossaire des termes nouveaux

25. La Bosnie-Herzégovine et les ambitions nationales et politiques serbes et croates

- Caractéristiques du nationalisme pendant l'entre-deux guerres
- Les partis politiques
- La dictature
- La création du *Banat* de Croatie
- La place des communautés religieuses au sein des partis nationaux
- Glossaire des termes nouveaux

26. Les arts et la scène esthétique

- Développement de la littérature à visée sociale et de la réflexion contemporaine
- Développement de la science et de la technologie
- Glossaire des termes nouveaux

27. La deuxième guerre mondiale et le nouvel équilibre des forces dans le monde

- L'agression contre la Pologne
- Les grandes batailles en Europe
- La guerre du Pacifique et le rôle des Etats-Unis dans la deuxième guerre mondiale
- La chute de Berlin et la confrontation américano-russe
- Hiroshima et Nagasaki
- L'Holocauste
- Hitler et Staline
- Glossaire des termes nouveaux

28. La Bosnie-Herzégovine pendant la deuxième guerre mondiale

- Nationalisme, collaboration et antifascisme chez les Slaves du Sud et situation en Bosnie-Herzégovine
- Communisme, antifascisme et anti-nationalisme : résultats, formes et conséquences
- Centres et opérations militaires sur les fronts régionaux
- Glossaire des termes nouveaux

29. Victoire de l'idée de résistance populaire

- La *ZAVNOBIH* et l'*AVNOJ*
- Relations entre l'idéologie et la réalité
- Le rôle de Tito dans les événements sociaux et politiques
- Glossaire des termes nouveaux

30. Résultats et conséquences de la guerre

- Les tribunaux de Nuremberg et de Tokyo
- Organisation du monde dans l'après-guerre
- La création de l'ONU
- La période de la « guerre froide »

31. Guerres locales et crises politiques après la guerre

- La guerre israélo-arabe
- La guerre de Corée
- La crise de Cuba
- La guerre du Vietnam
- La guerre d'Afghanistan
- Glossaire des termes nouveaux

32. La décolonisation

- Le néo-colonialisme
- Le mouvement des non-alignés et le tiers monde
- Les processus d'intégration en Europe après la guerre
- L'Union européenne
- L'effondrement du monde communiste et ses conséquences
- Glossaire des termes nouveaux

33. Science et technologie à la fin du 20^e siècle

- L'homme dans l'espace
- Le désastre nucléaire de Tchernobyl
- Le développement des techniques de cinéma, de photographie et des TIC
- Les techniques de clonage
- La protection de l'environnement
- La culture et les sports
- Glossaire des termes nouveaux

**- LA BOSNIE-HERZEGOVINE A L'EPOQUE DE LA SECONDE
YOUgoslavie**

34. La Bosnie-Herzégovine après la deuxième guerre mondiale (1945-1963)

- Développement économique et social
- Accès de la Bosnie-Herzégovine au statut d'Etat
- Théorie et pratique du socialisme
- Traitement des questions nationales et religieuses
- Etatisation
- Le Kominform
- La réforme constitutionnelle de 1963
- Glossaire des termes nouveaux

35. La Bosnie-Herzégovine de 1963 à 1992

- La crise de l'idée de socialisme
- La chute de Rankovic
- Les tensions nationales
- La revue *Praxis*
- Le printemps croate et le libéralisme serbe
- La constitution de 1974 et l'idée de fédéralisme
- La crise du système communiste en Hongrie et en Tchécoslovaquie
- Glossaire des termes nouveaux

36. La dissolution de l'Etat fédéral

- Mikhaïl Gorbatchev
- La chute du mur de Berlin
- Le processus de démocratisation en Europe de l'Est

- Les causes de la dissolution et de la destruction de l'Etat fédéral
- Les conflits ethniques des années 80
- Glossaire des termes nouveaux

37. La désintégration de la Ligue des communistes yougoslaves

- La suppression des provinces autonomes de Voïvodie et du Kosovo
- Ante Markovic
- La vie parlementaire et la victoire des modèles nationaux d'organisation de la société
- Glossaire des termes nouveaux

38. La Bosnie-Herzégovine : un Etat indépendant

- Les premières élections législatives
- Les partis nationaux
- Le nationalisme et la guerre contre la Bosnie-Herzégovine
- Les initiatives de paix locales et étrangères
- Vukovar
- Srebrenica
- Le problème des réfugiés
- La destruction de l'économie
- Le changement de la structure démographique
- Glossaire des termes nouveaux

**39. L'accord de paix de Dayton : fin de la guerre, fin des difficultés ?
L'organisation politique intérieure du pays**

ANNEXE VI

LIST OF PARTICIPANTS/LISTE DES PARTICIPANTS

CHAIR/PRESIDENT

- Ms Alison CARDWELL
Head of the History Education Section
Directorate General IV Education, Culture and Heritage, Youth and Sport
Council of Europe
67075 Strasbourg Cedex
France
Tel: + 33 3 88 41 26 22
Fax: + 33 3 88 41 27 50
E-mail: alison.cardwell@coe.int

GENERAL RAPPORTEUR/RAPPORTEUR GENERAL

- Mr Jean-Michel LECLERCQ
Association Francophone d'Education Comparée (A.F.E.C.)
47, rue Vavin
75006 PARIS
France
Tel/Fax: +33 1 43 26 21 02
Mobile: 06 81 14 59 50
E-mail: raultchrist@wanadoo.fr

SPEAKERS/CONFERENCIERS

- Ms Ann LOW-BEER
38 Weoley Park Road
Selly Oak
BIRMINGHAM B29 6RB
United Kingdom
Tel/Fax: + 44 121 472 84 18
Mobile: + 44 78 55 396 306
E-mail: ann@low-beer.com

- Mr John HAMER
The Banks
Bailing Hill
Warnham
GB – West Sussex RH12 3RT
United Kingdom
Tel: +44 1403 26 50 88
Fax: +44 1403 25 99 88
E-mail: john.hamer@thebanks-warnham.fsnet.co.uk

COUNTRY PARTICIPANTS/PARTICIPANTS

BOSNIA AND HERZEGOVINA/BOSNIE-HERZEGOVINE

Republika Srpska

1. Professor Dr Ranko **Pejic**, Assistant Minister
2. Mr Djordje **Nijemcevic**, School Inspector for history
3. Pero **Rosic**, professor, Banja Luka
4. Samojko **Cvijanovic**, professor, Doboj
5. Krsto **Vukailovic**, professor, Serb Sarajevo
6. Dragan **Lazetic**, professor, Gacko
7. Zdravko **Zivak**, professor, Banja Luka
8. Zoran **Ivanovic**, professor, Zvornik
9. Anica **Gudelj**, professor, Pale
10. Rajka **Golijanin**, professor, Srbinje

Brcko District

11. Professor Svjetlana **Paunovic**
12. Professor Ahmet **Kavazovic**
13. Professor Mato **Jurisc**

Federation of BiH

14. Severin **Montina**, Assistant Federal MoE
15. Denis **Becirovic**, professor, Tuzla
16. Tanja **Zarkovic-Tafro**, professor, Sarajevo
17. Edin **Radusic**, Faculty of Philosophy, Sarajevo
18. Bahrudin **Besirevic**, professor, Cazin
19. Nijazija **Maslak**, Museums, Bihac
20. Kemo **Mahic**, professor, Sarajevo
21. Ekrem **Bakarovic**, professor, Sarajevo
22. Enver **Dervisbegovic**, professor, Sarajevo
23. Leonard **Valenta**, professor, Sarajevo
24. Sonja **Dujmovic**, Institute for History, Sarajevo
25. Elma **Hasanbegovic**, Museums, Sarajevo
26. Dejan **Garic**, professor, Sarajevo
27. Sabahudin **Durakovic**, professor, Sarajevo
28. Aladin **Husic**, Museum of History, Sarajevo
29. Zijad **Sehic**, Faculty of Philosophy, Sarajevo
30. Edin **Veladzic**, Faculty of Philosophy, Sarajevo

OSCE

- Mr Claude KIEFFER
Deputy Director
Education Department
Education Department Head Office
OSCE Mission to BiH
Ferhadija8
SARAJEVO
Bosnia and Herzegovina
Tel: +387 33 292 325
Fax: + 387 33 292 252
E-mail: Claudek@oscebih.org

UNESCO

- Mr Colin KAISER
UNESCO
Aleja Bosne Srebrne b.b.
UN HOUSE
SARAJEVO
Bosnia and Herzegovina
Tel: +387 33 497 314
Fax: + 387 33 497 312
E-mail: colin.kaiser@unmibh.org

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE

- Ms Alison CARDWELL
Head of the History Education Section
Directorate General IV Education, Culture and Heritage, Youth and Sport
Council of Europe
67075 Strasbourg Cedex
France
Tel: + 33 3 88 41 26 22
Fax: + 33 3 88 41 27 50
E-mail: alison.cardwell@coe.int

- Ms Stefanka HRISTOSKOVA
History Education Section
Directorate General IV Education, Culture and Heritage, Youth and Sport
Council of Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
France
Tel: + 33 3 88 41 29 45
Fax: + 33 3 88 41 27 50
E-mail: stefanka.hristoskova-guenova@coe.int

- Mr Emir ADZOVIC
Administrative Assistant
Information Office
Zelenih Beretki 16/1
71000 SARAJEVO
Bosnia and Herzegovina
Tel: +387 33 264 360/61/62
Fax: +387 33 264 360
E-mail: emir.a@bih.net.ba /aemir74@hotmail.com

