

# **Task Force Education And Youth**

Enhanced Graz Process

Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe



**DGIV/EDU/HIST (2002) 04**

Séminaire sur

« L'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles  
secondaires d'Europe du Sud-Est »

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

13 – 15 juin 2002

**Rapport**

Strasbourg



Séminaire sur  
« L'enseignement de l'histoire nationale dans  
les écoles secondaires d'Europe du Sud-Est »

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

13 – 15 juin 2002

**Rapport préparé par**

**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 MATIÈRES

### RAPPORT

I.	Le profil général de l'enseignement de l'histoire nationale en Europe du Sud-Est .....	6
II.	La place faite à l'histoire nationale dans les programmes scolaires en vigueur.....	8
III.	Quelles perspectives ? .....	11

### DOCUMENT D'ORIENTATION

I.	Les enjeux .....	14
1.1	Le dilemme de l'enseignement de l'histoire nationale.....	14
1.2	La situation particulière de l'Europe du Sud-Est .....	14
1.3	La nécessité de s'interroger sur les compromis possibles.....	15
1.4	Comment procéder ?.....	15
II.	L'école lieu privilégié de l'élaboration et de l'apprentissage de l'histoire nationale .....	15
2.1	L'importance de l'histoire nationale dans les programmes scolaires .....	16
2.2	Les résistances à l'adoption d'une optique plus internationale.....	16
2.3	L'histoire nationale comme symbole de la souveraineté .....	16
2.4	Les obstacles à la persévérance dans un nationalisme et un patriotisme sans nuances .....	16
2.5	La nouvelle vision à prendre des réalités nationales .....	17
2.6	Envisager une autre dimension nationale et une autre histoire nationale .....	17
III.	Les difficultés de l'histoire nationale.....	18
3.1	Les tares fréquentes de l'histoire nationale telle qu'elle est enseignée.....	18
3.2	La critique de l'histoire nationale en tant que telle .....	18

3.3	La possibilité de perspectives moins étrangères à la dimension nationale .....	19
3.4	Les avantages escomptables de la nouvelle optique .....	19
IV.	De la réflexion à la pratique .....	20
4.1	La place de l’histoire nationale dans les programmes et dans les pratiques des enseignants en Europe du Sud-Est .....	20
4.2	La recherche d’une interprétation consensuelle de périodes et d’évènements.....	21
4.3	Le nouveau profil escomptable pour l’enseignement de l’histoire nationale .....	21

## **QUELQUES REFLEXIONS SUR L’ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE NATIONALE EN FRANCE**

Présentation de Monsieur Jean-Michel Leclercq

I.	Les finalités de l’enseignement de l’histoire nationale.....	25
II.	La spécificité de la situation française .....	25
III.	La prise de distance avec l’histoire positive et événementielle .....	26
IV.	Le profil des programmes actuels au niveau secondaire.....	27
V.	Le complément indispensable de l’éducation civique .....	29

## **L’ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE NATIONALE EN BELGIQUE**

Présentation de Madame Marcella Colle .....

33

## **EXEMPLES DE PROGRAMMES D’HISTOIRE EN SUISSE**

Présentation de Monsieur Claude-Alain Clerc .....

35

### **ANNEXE I**

PROGRAMME DU SEMINAIRE .....

41

### **ANNEXE II**

LISTE DES PARTICIPANTS .....

44

Du 13 au 15 juin 2002, le Conseil de l'Europe a organisé à Sarajevo un séminaire régional sur « L'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires d'Europe du Sud- Est ». Cette initiative qui s'inscrivait dans le cadre du Pacte de stabilité s'est faite en liaison avec l'UNESCO et l'Office du Haut Représentant. Par ailleurs elle a bénéficié de l'expertise de l'Association Francophone d'Education Comparée et d'un financement de l'Agence Internationale de la Francophonie. Les langues de travail ont été le français et le bosniaque.

Le document d'orientation qui figure en annexe avait précisé les questions qui devaient être abordées dans la réunion.

- Dans tous les pays et encore plus spécialement en Europe du Sud-Est, un enseignement de l'histoire nationale paraît indispensable pour fournir aux jeunes les repères liés à leur appartenance à une communauté nationale. Il n'est donc pas surprenant que généralement les manuels scolaires continuent de réserver une place importante à cet enseignement considéré comme symbolique de l'existence et du respect de la souveraineté nationale.
- Pourtant aussi bien le contexte géopolitique contemporain que les recherches effectuées sur des aspects comme le caractère national ou la culture nationale ont fait mesurer les difficultés à tenir dans ces domaines des propos et des positions qui ne soulèvent pas des interrogations. Il paraît notamment exclu d'en rester au nationalisme ou au patriotisme sans nuances qui ont pu prévaloir souvent. Il s'avère aujourd'hui que de telles conceptions impliquent des références beaucoup plus complexes que les évidences sur lesquelles elles ont habituellement voulu s'appuyer.
- C'est pourquoi l'histoire nationale, du moins dans ses versions les plus radicales ou les plus naïves, a pu soulever des critiques très vives pour son manque d'objectivité et sa tendance à vouloir alimenter des mythologies infondées.
- Toutefois, dans la mesure où le développement d'échanges à l'échelle planétaire n'exclut nullement la persistance ou l'apparition de réseaux locaux d'interactions, il n'y a pas lieu non plus de refuser toute possibilité d'existence et toute signification au cadre national.
- Il resterait néanmoins à envisager les réalités nationales dans une nouvelle optique. Il faudrait échapper en même temps aux certitudes trop faciles et aux refus trop systématiques pour contribuer à offrir des issues aux nombreux malentendus et conflits qu'a pu susciter la fixation sur une certaine idée nationale en particulier en Europe du Sud-Est. C'est bien entendu aussi et peut être surtout dans l'enseignement de l'histoire nationale que cette nouvelle optique devrait prévaloir et c'est sur ce plan que le séminaire a fait porter la réflexion.

Plus concrètement les objectifs suivants avaient été assignés au séminaire :

- Comment envisager aujourd'hui l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires sans ignorer les exigences de la méthodologie historique ?

- Identifier les problèmes particuliers que peut soulever cet enseignement de l'histoire nationale dans les pays d'Europe du Sud-Est compte- tenu de l'incertitude de certaines sources et de l'extrême importance affective attachée à certains évènements.
- Commencer à repérer les réorientations qui permettraient d'échapper à ces difficultés et aux polémiques qu'elles peuvent susciter.
- Sélectionner quelques dossiers propices à l'application de ces nouveaux points de vue dans l'enseignement.

Ces objectifs rejoignent aussi bien les finalités assignées par le Conseil de l'Europe à l'enseignement de l'histoire dans l'Europe d'aujourd'hui que les préoccupations propres au Pacte de Stabilité. A Strasbourg, comme vient de le rappeler une recommandation du Comité des ministres sur l'enseignement de l'histoire au XXI<sup>e</sup> siècle, de longue date est préconisé un enseignement de l'histoire qui bannisse les manipulations idéologiques et les excès ultra nationalistes pour être « un facteur de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples ». A Vienne et à Graz, c'est aussi à une nouvelle approche de l'histoire dans ce sens que l'on fait confiance pour diminuer les tensions et accroître les possibilités d'entente entre les peuples de la région.

Le programme adopté pour répondre à ces objectifs a regroupé les exposés et les échanges sous les trois thèmes suivants:

- Le profil général de l'enseignement de l'histoire nationale dans les différents pays ;
- La place faite à l'histoire nationale dans les programmes en vigueur en Europe du Sud- Est et dans d'autres parties de l'Europe ;
- Les évolutions à envisager et les difficultés auxquelles celles-ci peuvent se heurter.

## **I. Le profil général de l'enseignement de l'histoire nationale en Europe du Sud-Est**

Ce premier problème a été abordé en demandant aux participants de répondre au questionnaire qui figurait dans le document d'orientation. Bien qu'elles aient souvent porté sur des points sensibles, les dix-sept questions de ce document ont été examinées avec beaucoup de sérieux et de franchise. Les réponses ont donc permis de se faire une idée assez précise du profil de l'enseignement de l'histoire nationale, des difficultés auxquelles celui-ci pouvait être confronté et des évolutions à envisager.

### ***La place de l'histoire nationale dans les manuels***

La place accordée à l'enseignement de l'histoire nationale en nombre de pages des manuels utilisés est assez variable mais tourne en moyenne autour de 30% comme c'est le cas en Albanie, en Bosnie-Herzégovine, au Kosovo ou en Republika Srpska.

### **La formation de la nation**

Dans les manuels utilisés, des chapitres évoquent traditionnellement la formation de la nation et certains évènements jugés cruciaux à cet égard. Toutefois en Serbie ce problème paraîtrait trop complexe pour être explicitement abordé.

La majorité des participants a hésité à se prononcer sur la validité des commentaires dont la formation de la nation est l'objet. Mais après la chute des régimes communistes des efforts d'objectivité ont pu être accomplis comme en Bulgarie. Une évolution assez similaire semble s'être produite à propos des « héros nationaux ». Ils continuent parfois à être considérés comme des figures historiques indiscutables mais des démystifications peuvent intervenir comme actuellement en Bulgarie ou en Serbie. La prise de distance avec la mythologie nationale s'affirme pareillement dans le canton de Sarajevo.

La situation est assez analogue pour ce qui est de la vision unitaire ou pas à avoir de la nation. La conception d'une seule nation continue souvent de prévaloir comme en Albanie, au Kosovo ou en Serbie. Mais s'affirme aussi la tendance à prendre en compte l'existence de minorités comme en Bulgarie où on parle maintenant de nation plurielle ou en Serbie où, selon une nouvelle loi, une place doit être faite aux minorités.

### **Les relations avec les voisins**

On assiste également à des évolutions dans la manière d'envisager les relations d'une nation avec ses voisins. L'évocation des conflits avec ceux-ci continue d'occuper une place importante dans l'histoire nationale. Cependant presque partout l'accent a été progressivement mis sur l'interprétation de ces conflits et sur la nécessité de privilégier les relations d'Etat à Etat. C'est sans doute un bon moyen d'apaiser les situations en les envisageant dans le cadre de relations internationales à gérer avec moins de passion. Le développement des recherches sur le passé national contribue aussi à ce changement d'attitude.

### **L'identité nationale**

Un tel changement ne paraît toutefois pas totalement compatible avec la persistance d'une présentation par les manuels de l'identité nationale comme une évidence indiscutable et immuable. Il est encore peu fréquent que, comme en Bulgarie, on accepte de voir le sentiment national davantage lié à un choix personnel que relevant d'une connaissance exacte. Néanmoins la période actuelle est marquée par des évolutions qui orientent vers une idée plus flexible de l'identité nationale pour tenir compte du nouveau contexte social et culturel, de la diminution de la tension avec les autres pays ou du poids de la mondialisation. C'est une démarche qui se constaterait en particulier en Serbie.

### *L'histoire nationale et la fourniture de repères*

C'est sans doute ce qui explique qu'en même temps l'histoire nationale ne paraisse plus ni prendre trop de libertés avec la méthode historique ni offrir aux élèves des repères très solides pour s'orienter dans leur vie personnelle et la société. Sans refléter les divergences d'interprétation qui peuvent séparer les historiens, les enseignements scolaires, en dépit des obstacles qui ralentissent leur renouvellement, incitent de plus en plus à des réflexions et des débats ne débouchant pas toujours sur des conclusions très claires. Sans doute les manuels utilisés dans le primaire sont-ils susceptibles d'avoir une forte dimension narrative et d'être ainsi plus enclins à tirer des leçons du passé national. Mais ce n'est pas la règle générale. Quant aux manuels du secondaire, surtout quand ils ont été remaniés, ils sont beaucoup plus informatifs et beaucoup moins orientés vers la fourniture de repères.

### *Les difficultés des enseignants*

Il n'est pas étonnant que pratiquement dans tous les pays représentés au séminaire soient signalées les difficultés que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier. Ils sont souvent eux-mêmes en proie à des incertitudes quant au message à faire passer aux élèves. Non seulement ils peuvent s'interroger sur les valeurs à promouvoir dans le cadre de l'enseignement de l'histoire nationale. Mais, comme c'est le cas en Serbie, ils ont souvent à enseigner à des élèves appartenant à des communautés différentes auxquels ils ne pensent pas toujours être en mesure d'offrir les mêmes informations et les mêmes interprétations, c'est à dire en bref la même histoire. Par ailleurs ils se heurtent à des conditions de travail rendues encore plus difficiles par le manque de matériels pédagogiques adaptés, qu'il s'agisse de manuels ou d'autres supports. Les curricula sont aussi très souvent trop chargés pour permettre un enseignement qui développe chez les élèves la curiosité et les questionnements sans lesquels il est très problématique d'accéder à une réelle capacité de réflexion personnelle.

### *Les réorientations souhaitées de l'histoire nationale*

Ce sont donc de profondes réorientations de l'enseignement de l'histoire nationale que la plupart des enseignants souhaitent. Il conviendrait de souligner davantage la complexité des interprétations à faire du passé national en insistant par exemple sur les approches interdisciplinaires. Mais la réforme essentielle à opérer serait probablement que, selon la formule d'un des participants au séminaire, l'histoire nationale devienne une « histoire normale » confrontant aux mêmes choix et aux mêmes contraintes que l'étude d'autres événements. C'est dans cette perspective qu'a été évoquée, à propos de l'histoire nationale, l'opportunité d'une méthode comparative qui donnerait accès à des identités sans doute en même temps relativisées et mieux fondées.

## **II. La place faite à l'histoire nationale dans les programmes scolaires en vigueur**

Ce premier bilan a ensuite été approfondi dans un examen plus détaillé de la place accordée à l'histoire nationale dans les programmes scolaires en vigueur en donnant à cette démarche une orientation particulière. Il a paru en effet intéressant d'élargir

l'enquête à quelques pays d'Europe occidentale pour d'abord mieux apprécier dans quelle mesure les problèmes relatifs à l'enseignement de l'histoire nationale sont d'une actualité générale et ensuite mieux identifier les similitudes et les différences dans les problèmes que cet enseignement peut soulever. Les situations de la Belgique, de la France et de la Suisse qui ont été présentées à cette occasion ont été très révélatrices à ce point de vue.

### ***Le cas de la Belgique***

En Belgique, comme l'a indiqué Marcella COLLE, l'histoire locale, l'histoire nationale et l'histoire universelle forment trois cercles concentriques. L'importance accordée à chacun de ceux-ci varie selon le niveau d'études. Dans le primaire, l'histoire locale est privilégiée bien qu'elle doive être un point de départ pour passer à des horizons plus vastes. Dans le secondaire, en revanche, l'histoire universelle prédomine avec la nécessité d'y intégrer l'histoire nationale. Mais les répercussions du fédéralisme au plan intérieur et les incidences de la mondialisation ne facilitent pas toujours des issues équilibrées et satisfaisantes.

### ***Le cas de la Suisse***

En Suisse, comme cela est ressorti de l'exposé de Claude-Alain CLERC, se retrouve l'imbrication entre histoire locale, histoire nationale et histoire universelle qui ne facilite pas non plus le sort à faire à l'histoire nationale. Selon les termes de Simone FORSTER, « il faut faire le deuil de l'ancienne histoire nationaliste, ethnocentriste même si la transmission d'une mémoire collective, la formation du jugement par la comparaison des époques, l'éveil de la conscience politique restent des tâches urgentes ».

### ***Le cas de la France***

Selon Jean-Michel LECLERCQ, la France semble pouvoir échapper à ces interrogations sur la portée de l'histoire nationale. Elle a une longue tradition d'historiens et d'auteurs de manuels scolaires engagés dans la définition et la célébration d'une identité et d'une conscience nationale considérées comme allant de soi. Naturellement les programmes officiels ont longtemps encouragé ce point de vue et ne l'ont du reste pas encore totalement abandonné pour des raisons qu'il faut rappeler. Elles tiennent à la formule qui consiste à lier la singularité de l'attachement à une nation particulière à l'universalité des valeurs auxquelles celle-ci se référerait dans le cadre de la République symbolisant le respect et la défense des droits de tous les hommes. Mais cette vision était rendue possible par une interprétation de la Révolution de 1789 qui a sérieusement été remise en cause dans les années 80 par des historiens comme François FURET. Il en est résulté une approche aujourd'hui beaucoup plus prudente de l'histoire nationale et de ses grandes figures traditionnelles de Jeanne d'Arc à Napoléon. Si cette histoire continue d'être considérée comme indispensable à la formation du citoyen, elle échappe de plus en plus aux mythologies qui l'ont nourrie jusqu'à une époque récente et le citoyen français doit bien être un citoyen du monde mais en s'ouvrant sur les autres histoires et non plus en ne contemplant que la sienne.

### *Les situations évoquées et leurs contrastes*

Dans chacune des situations la place à accorder ou la place effectivement accordée à l'enseignement de l'histoire nationale n'est pas sans remettre en cause bien des idées prédominantes ailleurs sur le statut de celui-ci. En Europe du Sud-Est, comme dans bien d'autres Etats où l'on retrouve les Etats-Unis et le Japon, cet enseignement a bénéficié d'une incontestable priorité. Ce n'est pas le cas en Belgique et en Suisse, tandis que la position de la France, pour spécifique qu'elle soit, n'est pas radicalement différente.

En fin de compte, les trois situations révèlent un souci certain de ne pas négliger l'histoire nationale mais aussi des hésitations sur la place exacte à lui faire et surtout sur l'équilibre à trouver entre la reconnaissance implicite de son importance et son traitement explicite. C'est en tout cas ce qu'incite à penser la structure des programmes qui ne se focalise pas vraiment sur l'histoire nationale. En Suisse, les horaires qui lui sont consacrés sont toujours très réduits. En France c'est dans une seule classe du premier et du deuxième cycle du secondaire que l'horaire alloué à l'histoire nationale dépasse les 50% de l'horaire global. Dans le nombre limité de repères chronologiques retenus pour ne pas disperser l'attention des élèves, celui concernant l'histoire de France est égal à celui concernant l'histoire mondiale seulement dans une classe et dans les autres il y est très inférieur (1 ou 3 contre 8 et 6 contre 23).

### *Les situations en Europe du Sud-Est*

Comme on le souhaitait, ces trois exposés ont bien incité les participants d'Europe du Sud-Est à mieux évaluer les situations présentes et leurs chances d'évolution.

Les perspectives d'évolution ne semblent pas négligeables avec des réformes déjà intervenues ou d'autres en projet. En Bulgarie les changements ont été considérables dans une option de sept heures par semaine dans laquelle le curriculum est axé sur des thèmes qui mettent l'accent sur l'histoire des peuples plutôt que sur celle des Etats, sur l'histoire économique et sociale ainsi que sur les mentalités et la perspective balkanique et européenne. Une formule assez similaire se retrouve dans le canton de Sarajevo et concerne 35% des élèves. En Serbie une réforme des programmes est prévue pour 2003.

Cependant subsistent de nombreux obstacles dont l'élimination est jugée problématique pour des raisons qui avaient déjà été signalées mais qu'il n'a pas semblé inutile de rappeler.

Le manque de matériels pédagogiques adaptés a été de nouveau mentionné. La plupart du temps d'anciens manuels peuvent encore être en circulation et avoir des sérieux inconvénients non seulement à cause de leurs contenus mais également à cause de leurs démarches. Il sont par exemple très souvent rédigés par des universitaires sans expérience pédagogique du secondaire qui ne savent pas se mettre à la portée des élèves. Les matériels complémentaires qui permettraient de pallier ces inconvénients sont rares ou de qualité médiocre comme les recueils de textes dont les traductions ou les adaptations sont peu satisfaisantes.

Il y a lieu de se souvenir aussi que parmi les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants dans leur travail, leur manque de préparation au passage à une nouvelle vision de l'histoire nationale en est une très sérieuse. Leur formation les incite peu à faire preuve de la réflexion critique ou de la curiosité pour de nouvelles informations qui seraient nécessaires pour procéder aux révisions parfois déchirantes auxquelles il faudrait procéder à propos de l'histoire nationale. De plus le préalable à toute évolution serait une réévaluation du passé que la faiblesse de la tradition démocratique ne favorise pas. Par ailleurs les traumatismes subis à une époque peuvent faire penser, comme cela semble être le cas en Bosnie-Herzégovine, qu'il conviendrait plutôt de réécrire une histoire nationale qui a été défigurée au lieu de chercher à avoir sur celle-ci une vue plus objective et plus distanciée. C'est ce qui explique qu'assez paradoxalement l'adoption de nouveaux points de vue soit parfois plus facile pour l'histoire mondiale que pour l'histoire nationale.

Faudrait-il alors en conclure que des séquelles trop douloureuses du passé compromettraient les chances de la lucidité et de l'apaisement? Les enseignants d'histoire réunis dans ce séminaire ont témoigné sans ambiguïté et en maintes occasions de leur espoir d'échapper à ce dilemme et de leur volonté de contribuer à une évolution dans ce sens. Mais ils n'ont pas caché non plus leur impression d'être devant une tâche longue et incertaine.

### **III. Quelles perspectives ?**

C'est pourquoi, quand il s'agit d'évoquer les perspectives sur lesquelles ce séminaire a pu déboucher, il y a lieu en même temps de ne pas surestimer leur ampleur et de ne pas minimiser les ouvertures qu'elles permettent. On le vérifie particulièrement à propos de la conception à se faire aujourd'hui de l'Etat-Nation et de la manière d'envisager dorénavant l'enseignement de l'histoire nationale.

#### ***Quelle idée de l'Etat-Nation ?***

Il est vrai que subsiste une idée de la nation comme entité politique et surtout comme communauté culturelle qui invite au repli sur soi et au refus des autres. Certains participants n'ont pas accepté de se saluer. Néanmoins il n'est pas douteux qu'ait commencé à s'opérer une prise de distance par rapport à un modèle national ombrageux fondé sur la coïncidence parfaite avec un territoire, un type d'organisation politique, une langue, une religion et une culture, une histoire et une tradition de valeurs. La conviction est acquise, la plupart du temps après des péripéties tragiques, que la coexistence entre des communautés différentes est inévitable. Cela oblige aussi à constater la pluralité qui en résulte avec souvent sur un même territoire plusieurs entités politiques, plusieurs langues, plusieurs histoires, plusieurs traditions religieuses.

Il est peut-être même possible d'aller plus loin pour estimer que la pertinence des formules fédérales est désormais mieux perçue. Grâce à la participation de représentants de la Belgique et de la Suisse à ce séminaire une familiarisation plus profonde avec ces formules s'est opérée. Elles cessaient alors de paraître une sorte d'avatar du chaos balkanique comme en Yougoslavie ou en Bosnie-Herzégovine pour devenir de plus en plus pratiquées dans une Europe engagée en tout cas dans un fort mouvement de régionalisation.

C'est ce qui explique aussi probablement l'intérêt manifesté pour le sentiment d'appartenance à un ensemble dont il faudrait plutôt parler dans la Confédération Helvétique pour souligner sa souplesse et sa complexité par rapport à ce qui est entendu d'habitude sous la notion de conscience nationale ou de patriotisme. Il a pareillement été possible de sensibiliser l'auditoire aux difficultés qu'a toujours soulevées la définition des critères qui identifieraient les réalités ou les identités nationales. Dans la même ligne, il a été naturel de rappeler que dans le courant de mondialisation, ces réalités s'analysent de moins en moins comme des entités spécifiques et de plus en plus comme des configurations particulières d'éléments communs. Et c'était aussi une occasion de poser la question de savoir si le phénomène ne datait pas d'aujourd'hui en Europe où l'on parle depuis longtemps de familles de langues latines ou germaniques ou de « styles nationaux » du gothique ou du baroque. Bref il y avait là des indices permettant d'espérer que s'amorçait bien un passage d'une idée de la nation close à celle d'une nation ouverte qui ne serait pas sans conséquences sur les relations entre les divers protagonistes de cette partie de l'Europe.

### *Quel enseignement de l'histoire nationale ?*

C'est aussi ce qui permet d'espérer que puisse s'implanter un enseignement de l'histoire nationale qui échappe aux défauts dont elle serait incriminable.

On assiste incontestablement à un affaiblissement des points de vue les alimentant. L'image de la Nation-Personne n'a plus guère cours pas plus que celle de la formation d'une nation marquée par une continuité prédéterminée et sans rupture. On ne disconvient plus qu'on est en présence d'un développement historique avec tous ses aléas dont la nature et les causes sont à investiguer sans idées préconçues. On est donc aussi bien averti des clichés et des présentations mal vérifiables que véhiculent les mythologies nationales abordées avec une précaution croissante quand elles ne sont pas dénoncées.

On est également enclin à l'optimisme sur les chances de voir s'implanter un nouvel enseignement de l'histoire nationale quand les enseignants, malgré toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés, précisent ce qu'ils veulent apporter aux élèves par cet enseignement. Il ne s'agit plus de les édifier et de les confiner dans les admirations ou les vénération. L'enseignement de l'histoire nationale comme celle des autres pays doit donner des compétences telles que la capacité d'interprétation des événements, l'exercice du sens critique, compétences qui ont d'ailleurs les mêmes profils que celles attendues de l'étude des autres disciplines. Ce sont précisément aussi celles qui protègent le mieux contre les dérives dans lesquelles peuvent entraîner certaines manières d'enseigner l'histoire nationale. Cela n'interdit pas pour autant qu'on attende toujours de celle-ci qu'elle fournisse des repères. Mais ceux qui consacraient sans discussion une exemplarité sans nuance n'en seraient plus.

Dans cette perspective a aussi été évoquée la contribution à attendre de l'éducation civique. Il a bien été perçu qu'elle venait relayer l'enseignement de l'histoire pour la préparation des jeunes à la vie dans les sociétés d'aujourd'hui où l'exercice de la citoyenneté a une importance cruciale.

### *Les projets de suivi*

Pour mieux permettre aux tendances discernées pendant ce séminaire de s'affirmer, des projets de suivi ont été proposés.

D'une part il s'agirait de constituer un site Internet sur l'histoire nationale en Europe du Sud-Est pour permettre aux enseignants d'histoire de la zone d'accéder plus facilement à des sources et des travaux de recherche. Ce serait un excellent moyen de remédier au manque de documentation appropriée qui a si souvent été signalé.

D'autre part a été souhaitée la création d'un groupe de travail composé de quelques enseignants d'histoire de la région avec le programme suivant. Sur des événements ou des périodes donnant lieu à des présentations conflictuelles seraient réalisés des dossiers pédagogiques utilisables dans les établissements secondaires par les professeurs pour faire partager aux élèves des vues moins passionnées et plus consensuelles. Cela permettrait d'atteindre un des objectifs assignés au séminaire qui n'a pas pu être pris en compte pour deux raisons. D'abord le temps a manqué. Ensuite les participants avaient besoin de délais pour identifier les thèmes à retenir qui souvent ne sont évoqués qu'avec réticence. Si ce projet s'avérait réalisable, il permettrait de faire fructifier les premiers résultats obtenus pendant le séminaire.

Ceux-ci sont loin d'être négligeables car ils se sont traduits par des changements d'attitudes à l'égard de questions naturellement très sensibles et c'est peut-être le plus important.

## DOCUMENT D'ORIENTATION

Ce séminaire, organisé avec la participation de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC) et le soutien financier de l'Agence Internationale de la Francophonie (AIF), a un double objectif. D'un côté il poursuit la réflexion engagée depuis plusieurs années par le Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire en Europe, laquelle a souvent abordé la question de l'attitude à adopter à l'égard de l'histoire nationale<sup>1</sup>. D'un autre côté ce séminaire qui s'inscrit parmi les activités menées par le Conseil de l'Europe dans le cadre du Pacte de stabilité se focalise sur l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires de l'Europe du Sud-Est parce que les problèmes que cet enseignement peut soulever paraissent devoir être marqués dans cette région par une acuité particulière.

### I. LES ENJEUX

Il est permis de considérer que l'enseignement de l'histoire nationale soulève toujours des problèmes et que ceux-ci risquent d'être encore plus marqués en Europe du Sud-Est.

#### 1. 1. Le dilemme de l'enseignement de l'histoire nationale

L'enseignement de l'histoire nationale semble difficilement pouvoir échapper à un dilemme. Par son fréquent souci de livrer des visions exemplaires et indiscutables, il peut aisément être incriminé d'ignorer les règles les plus élémentaires de l'objectivité auxquelles doit se conformer la connaissance historique. Mais par ailleurs il paraît toujours plausible qu'un enseignement de l'histoire nationale s'impose pour offrir aux jeunes les références et les repères qui assureront leur appartenance à la communauté d'une nation.

#### 1. 2. La situation particulière de l'Europe du Sud-Est

Or ce dilemme a toutes les chances d'être encore plus profondément ressenti en Europe du Sud-Est. Les tragiques événements qui ont marqué dans le passé ou plus récemment la vie des différentes nations de la zone, la diversité culturelle propre à presque chacune de celles-ci, des rapports de forces parfois très inégaux entre les diverses entités, pour ne citer que quelques exemples, ont provoqué des réactions très vives ; il y a en particulier en même temps un fort besoin de se rassurer par une interprétation passionnée d'évènements anciens ou récents et de se consacrer avec ardeur à la défense de points de vue jugés indiscutables avec tout ce que cela peut bien entendu générer d'incompréhensions et de conflits avec les voisins. Dans ces conditions il serait assez naturel que l'enseignement de l'histoire nationale semble encore bien plus contestable et encore bien plus inévitable.

---

<sup>1</sup> On peut notamment mentionner les rapports sur *L'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe* (Assemblée Parlementaire 1996), *La compréhension mutuelle et l'enseignement de l'histoire européenne ; défis, problèmes et stratégies* (1995), *Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : l'expérience des pays en transition* (1994), Conférence sur « la formation initiale et continue des professeurs d'histoire en Europe du Sud-Est (Athènes, 2000) et le manuel destiné aux enseignants sur *L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance* (1996).

### **1. 3. La nécessité de s'interroger sur les compromis possibles**

Sans contester la spécificité de ces situations, il faut toutefois rappeler que pratiquement partout la place à faire à l'enseignement de l'histoire nationale soulève des interrogations inconfortables. En principe il faudrait le réduire, le repenser ou même l'abandonner au profit d'approches élargies et dépassionnées. En fait, il continue d'être considéré par les gouvernements et de larges milieux de la société comme une contribution irremplaçable à l'éducation dont les jeunes appelés à vivre dans une nation ne sauraient se passer. Il y a donc bien des raisons de se demander quels compromis seraient susceptibles de fournir une issue. Et leur opportunité est sans doute encore plus évidente pour l'Europe du Sud-Est. C'est donc à rechercher ces issues que sera consacré ce séminaire.

### **1. 4. Comment procéder ?**

Dans cette perspective, pour mieux préciser les enjeux du débat, deux démarches s'imposent. La première doit être consacrée à l'examen des raisons qui peuvent être avancées en faveur du maintien d'un enseignement de l'histoire nationale pour apprécier dans quelle mesure on se trouve en présence de prétextes peu convaincants ou à l'inverse d'arguments qui ne sont pas sans fondements. La deuxième démarche devra revenir sur les difficultés qui affecteraient l'histoire nationale au regard d'une connaissance historique fidèle à ses exigences.

On pourra ainsi espérer déterminer s'il doit y avoir un refus radical de l'histoire nationale ou si au contraire certains accommodements sont envisageables ou même nécessaires. Comme on le devine, c'est donc dans la possibilité de nuancer des prises de position paraissant au premier abord exclure les concessions que résident les chances de concevoir des compromis.

Mais il restera dans une troisième démarche à préciser comment ils pourraient être concrètement mis en œuvre dans les classes. C'est grâce aux informations fournies par les réponses au questionnaire qui aura été distribué aux participants qu'il faudra tenter de le faire.

## **II. L'ECOLE LIEU PRIVILEGIE DE L'ELABORATION ET DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE NATIONALE**

Il est à peine nécessaire de rappeler le rôle traditionnellement dévolu à l'éducation pour inculquer le civisme. Or dans la mesure où l'ambition de pratiquement toutes les nations a été de devenir des Etats-nations, ce civisme a toujours une forte connotation nationale qui rend le citoyen et le patriote indissociables et même indiscernables. Ernest Gellner<sup>2</sup> a lié l'émergence de la nation à l'apparition d'une société industrielle qui « devait être un univers homogène compréhensible dans un langage accessible à tous » et il fallait pour cela une « éducation commune et standardisée »<sup>3</sup> dans une société où en fin de compte, comme en France mais pas seulement, le doctorat était un symbole du pouvoir d'Etat plus important que la guillotine.

<sup>2</sup> Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989.

<sup>3</sup> Pierre Manent, *Cours familier de philosophie politique*, Paris, Fayard, 2001, p. 92.

## **2. 1. L'importance de l'histoire nationale dans les programmes scolaires**

Il n'est donc pas étonnant que la place à faire à l'histoire nationale dans les programmes scolaires fasse toujours l'objet d'une attention privilégiée de la part des gouvernements et de larges milieux des sociétés. En Angleterre, lors de l'introduction du National Curriculum en 1988, la première version du curriculum d'histoire a soulevé de vives critiques parce que l'histoire du Royaume-Uni paraissait pouvoir y être négligée. A la même époque le ministre de l'éducation nationale en France rappelait l'importance à attacher à l'histoire de la nation dès l'école primaire. Les programmes russes partagent largement un point de vue analogue qui n'était du reste pas ignoré à l'époque soviétique. On observe également aux Etats-Unis un attachement extrême à l'histoire nationale si minutieusement décrite de manière anecdotique qu'elle occupe le plus grand nombre de pages dans les manuels les plus volumineux. Il est encore relativement rare que l'histoire du pays ne soit abordée que replacée dans les grands courants de l'histoire d'un continent ou du monde comme cela se produit en Hongrie<sup>4</sup>. Ou bien cela se produit seulement dans les programmes pour les dernières classes du secondaire pour des jeunes qui sont considérés comme ayant déjà été suffisamment marqués par les traditions nationales.

## **2. 2. Les résistances à l'adoption d'une optique plus internationale**

C'est ce qui explique que dans l'ensemble, en dépit d'un accord de principe des autorités et des enseignants, les orientations plus internationales aient du mal à s'imposer. Aux Etats-Unis, la *World History* préconisée par certains est loin de faire recette. Dans l'Union européenne, comme l'ont montré des enquêtes de la Commission européenne, il y a une forte tendance à considérer que les programmes sont automatiquement européens dès qu'ils abordent des événements se reliant à d'autres entités politiques comme les guerres de succession à l'époque des grandes monarchies ou les principaux conflits inter étatiques. Il est pourtant bien évident que dans ce cas l'optique demeure très fortement nationale.

## **2. 3. L'histoire nationale comme symbole de la souveraineté**

Tout se passe comme si l'enseignement de l'histoire nationale était naturellement lié à l'exercice de la souveraineté. A l'époque dite des nationalités au XIX<sup>e</sup> siècle, quand n'existaient pas encore les systèmes d'éducation dont allaient bénéficier les Etats-nations, la divulgation d'une histoire presque oubliée et presque interdite était ressentie comme une prise de pouvoir. A l'inverse on sait bien que dans les anciens territoires colonisés, l'enseignement imposé de l'histoire de la métropole allait apparaître après l'indépendance comme le signe d'une des plus intolérables frustrations.

## **2. 4. Les obstacles à la persévérance dans un nationalisme et un patriotisme sans nuances**

Il est pourtant certain que de profondes évolutions dans de nombreux domaines sont venues compliquer la tâche des chantres du nationalisme et des avocats d'un patriotisme lumineux et exclusif. Les nations ont d'abord été dans l'obligation de se

<sup>4</sup> Voir, *National Core Curriculum*, Ministry of Culture and Education, Hungary, 1996.

situer dans des ensembles géopolitiques, économiques et culturels dans lesquels elles sont bien davantage ouvertes à des influences ou des pressions extérieures que susceptibles de brandir une singularité absolue. De plus les approches scientifiques par la sociologie ou l'anthropologie culturelle d'aspects de la nation jugés fondamentaux comme le caractère national ou la culture nationale sont loin d'avoir apporté les résultats escomptés. Selon ces travaux la supposée identité nationale se définit encore plus difficilement comme une série de caractéristiques absolument originales et encore plus clairement comme une composition d'éléments communs à plusieurs contextes, un peu comme des paysages qui peuvent être très différents bien que comprenant les mêmes espèces végétales.

## **2. 5. La nouvelle vision à prendre des réalités nationales**

Les réalités nationales auxquelles on voudrait pouvoir s'accrocher comme aux plus éclairantes des références lumineuses deviennent ainsi d'obscures complexités sans doute seulement déchiffrables en partie. De la sorte le recours à celles-ci pour développer un sentiment d'appartenance à une communauté proche et tangible risque d'être moins simple et moins productif. On sait néanmoins tout autant que la mobilisation sur de grandes causes internationales ou européennes n'est pas une partie gagnée d'avance. Exalter la compréhension internationale ou la construction européenne, la défense du multiculturalisme ou de l'environnement semblera pour longtemps encore une tâche plus ingrate que de convier les ressources qu'offre l'appel au sentiment national ou au patriotisme. Et ne faudrait-il pas alors en tenir compte avant de se défaire de visions nationales qui n'ont sans doute pas d'équivalences quand il s'agit d'obtenir le minimum d'adhésion sans lequel une société s'expose à une désagrégation pleine de menaces ?

## **2. 6. Envisager une autre dimension nationale et une autre histoire nationale**

Il y a pourtant de fortes chances que ces valeurs essentiellement focalisées sur la dimension nationale subissent dans un avenir plus proche qu'on ne l'imagine une forte érosion à cause de leur décalage par rapport à un monde axé sur l'échange et la communication. Il serait donc très opportun de commencer à faire coexister ces valeurs avec celles dont nous avons besoin aujourd'hui et qui doivent favoriser le sens d'une originalité relative au lieu d'un sentiment de supériorité, le désir de se situer par rapport à d'autres histoires et d'autres cultures au lieu de se cloîtrer dans un patrimoine, bref pour retrouver en soi-même le chemin des autres en sachant bien que c'est le meilleur enrichissement et non la pire des avanies. C'est pourquoi en fin de compte il devrait moins s'agir de faire renoncer à des causes nationales que d'en proposer une reconversion qu'il serait aisé de présenter comme aussi gratifiante. Car, on l'aura compris, les causes internationales et mondiales sur lesquelles il faudrait dorénavant se caler peuvent être ni moins exigeantes ni moins exaltantes.

L'enseignement de l'histoire nationale devrait être ainsi un chemin qui conduirait à d'autres histoires mais qui seraient moins celles d'autres nations que celles des partenaires d'un monde confronté à toute la gamme des ses problèmes et de ses incertitudes. Ce serait donc non pas une désacralisation de l'enseignement de l'histoire nationale pour échapper à ses litanies mais sa réorientation la plus valorisante en l'ouvrant sur l'espace et le temps.

### III. LES DIFFICULTES DE L'HISTOIRE NATIONALE

Par ailleurs à mesure que se sont éloignées les crises nationalitaires ou nationalistes qui ont si fortement marqué des périodes du XIXe et XXe siècles, l'enseignement de l'histoire nationale a suscité des interrogations croissantes sur sa validité intrinsèque.

#### 3. 1. Les tares fréquentes de l'histoire nationale telle qu'elle est enseignée

D'abord cet enseignement évoque couramment des aspects comme l'origine d'une nation, des héros ou des périodes ayant joué un rôle décisif dans son devenir. Or, à en juger par le contenu de la plupart des manuels, ce sont des occasions plutôt de célébrer des mythes intouchables que d'aborder des événements avec le souci de distance et d'objectivité devant prévaloir dans la connaissance historique. On se trouve notamment bien souvent devant des métaphores comparant l'histoire d'une nation à celle d'une personne ou d'une famille qui ne sont guère propices à l'exercice d'un jugement très rationnel<sup>5</sup>. Cet enseignement de l'histoire nationale, surtout dans le primaire et le premier cycle du secondaire où la formation civique aurait plus d'importance que dans la fin de la scolarité, serait donc exposé à des orientations dont la démesure ou la naïveté lui vaudraient des dérives inacceptables. On en aura eu une belle illustration en France quand en 1996 certains milieux voudront voir célébrer, surtout dans les établissements scolaires, le 1500<sup>ème</sup> anniversaire du baptême de Clovis, qui aurait marqué le début de la France chrétienne. Le projet suscita de vifs débats non seulement parce que cette commémoration d'un rite religieux pouvait paraître une mise en cause de la laïcité mais aussi et surtout parce qu'elle voulait entériner une situation où le mythe et la réalité se confondaient puisque même la date de ce baptême royal était incertaine et que les archives sur Clovis étaient bien rares<sup>6</sup>.

#### 3. 2. La critique de l'histoire nationale en tant que telle

Cependant la critique de l'histoire nationale ne se limite pas à la forme qu'elle prend dans le cadre scolaire et qu'on pourrait à la rigueur considérer comme une dégradation presque inévitable du savoir dans les disciplines enseignées surtout aux jeunes élèves. Des historiens patentés ont certes bien souligné la nécessité de renoncer aux points de vue nationalistes<sup>7</sup>. Mais de manière encore plus radicale, le cadre national ne paraît plus possible pour l'exercice d'une connaissance historique devant désormais invoquer des facteurs politiques, économiques, culturels qui ignorent les frontières et jouent, selon la formule d'Edgar Morin, à l'échelle de la société-monde<sup>8</sup>. Mais en fait ce n'est pas seulement l'époque contemporaine qui obligerait à cette prise de distance. Dans un passé même lointain, la perspective de l'histoire nationale serait déjà critiquable parce qu'elle tenait à la volonté de souverains soucieux de valoriser leurs actions et responsables, entre autres initiatives, de la fragmentation des archives en fonds nationaux<sup>9</sup>. Alors qu'auparavant on ne connaissait guère qu'une histoire universelle dont Dieu était l'artisan. Machiavel sera un des premiers à écrire une

<sup>5</sup> Voir par exemple Suzanne Citron *Le mythe national – L'histoire de France en question* Editions ouvrières, Etudes et Documentation internationales, Paris, 1987.

<sup>6</sup> Voir le dossier *Clovis, l'Eglise et la République*, Le Monde, 19 septembre 1996

<sup>7</sup> Voir par exemple l'article de P.M.Kennedy *The decline of nationalistic History in the West 1900-1970* Journal of Contemporary History, 1973 p.77-100

<sup>8</sup> Voir l'article *Une mondialisation plurielle*, Le Monde, 26 mars 2002

<sup>9</sup> Voir P.Veyne *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le seuil, 1971.

histoire nationale à la gloire des princes florentins tandis que Bossuet prolongera la tradition de l'histoire universelle. Sans doute pourra-t-on enregistrer de nombreuses survivances d'un intérêt pour des approches qualifiables de nationales avec maintes études consacrées à une nation particulière qui remplissent les rayons des bibliothèques et parlent volontiers de territoire national, de réalité nationale, d'identité nationale, de conscience nationale ou de culture nationale. Mais il est pourtant bien rare que ces termes fassent l'objet de définitions précises parce que, de toute évidence, ils concernent des domaines pour l'exploration desquels les historiens se sentent toujours mal préparés et qui en tout état de cause ne leur paraissent pas devoir leur ouvrir de nouveaux horizons très révélateurs. On le voit bien avec les réticences que peut soulever chez les historiens l'étude des mentalités à laquelle on pourrait pourtant se fier pour mieux investiguer certains aspects de ce qu'à tort ou à raison on appellera la vie nationale<sup>10</sup>.

### 3. 3. La possibilité de perspectives moins étrangères à la dimension nationale

Il est toutefois permis de se demander si certaines de ces critiques ne doivent pas être relativisées à cause d'évolutions qui concernent autant la manière de concevoir les démarches de l'histoire que les objets sur lesquels celles-ci peuvent porter. Un refus comme celui de prendre en compte les mentalités peut facilement être attribué à la prédominance d'une conception scientiste et positiviste de l'histoire qui aurait révélé ses limites en accordant une attention exclusive aux événements de nature politique au détriment d'autres aspects déterminants des situations et des comportements. A supposer que la nation soit un cadre d'analyse contestable, il s'avère néanmoins que le monde contemporain se caractérise en même temps par l'existence d'échanges et de communications à l'échelle planétaire et la persistance ou l'apparition de réseaux locaux d'interactions. Avec la globalisation et à la mondialisation coexistent des ensembles plus restreints où se manifestent de fortes singularités. C'est ce que des analystes de la mondialisation appellent maintenant le *glocal* dans un terme reliant le global et le local<sup>11</sup>. Or il y a bien des raisons de penser qu'on peut retrouver là un niveau de réalité bien comparable à celui qu'on invoque quand on parle de celui de la nation.

### 3. 4. Les avantages escomptables de la nouvelle optique

Pour en tirer profit dans le sens d'une possible revalidation de la perspective nationale, il conviendrait de prendre certaines précautions et surtout de renoncer à certaines illusions. En devenant les particularités d'un réseau dans un ensemble de relations s'établissant à une échelle beaucoup plus large et très souvent planétaire, cette perspective ne saurait prétendre mettre en lumière des spécificités absolues et immuables. Elle doit donc conduire à démystifier et même en quelque sorte à dénationaliser l'histoire nationale pour découvrir sa portée véritable et la seule qui soit possible. Cette portée réside vraisemblablement dans une tension entre deux pôles. Le pôle d'un réalisme naïf faisant du national une essence indestructible mais pratiquement insaisissable. Le pôle d'une conception au fond nominaliste consistant à assimiler la nation aux événements qui se déroulent dans son cadre ou en son nom, sans s'interroger sur leur réalité ultime. Comme si donc il fallait accepter en même

<sup>10</sup> Voir Geoffrey E.R. Lloyd, *Pour en finir avec les mentalités*, Paris La Découverte, 1993.

<sup>11</sup> Voir par exemple Antonio Novoa *L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'éducation*, Paris, Institut Epice, 2000

temps que le national existe et qu'il n'existe pas ou encore, comme on le dit si souvent, qu'il est en même temps une évidence et un mystère

Ce pourrait être le meilleur moyen d'éviter les illusions et les excès auquel son maniement expose. Il y aurait ainsi autant de démesure à le glorifier sans réserve qu'à le nier sans concession. Prendre acte de cet inconfort inévitable serait fort salutaire pour préparer à affronter toutes les ambiguïtés et tous les conflits auxquels exposent les insidieux propos que la nation et son histoire peuvent susciter si on ne prend pas la précaution d'être attentif à toutes leurs implications.

#### **IV. DE LA REFLEXION A LA PRATIQUE**

Les réflexions qui précèdent devront préparer une analyse plus directe des pratiques telles qu'elles sont supposées découler des curricula en vigueur et telles qu'elles s'inscrivent dans les démarches des enseignants. C'est cette analyse qui permettra le mieux d'apprécier la réalité des situations et de considérer les repositionnements qui mériteraient éventuellement d'être envisagés. C'est aussi pourquoi le meilleur moyen de réunir les informations nécessaires à cet effet a paru celui qui consistait à recueillir les réponses à un questionnaire que les participants au séminaire recevraient avant leur départ et qu'ils retourneraient avant le début de la réunion.

Il est probable que ces réponses signaleront de très nombreux problèmes d'un incontestable intérêt mais qui ne pourront pas être tous abordés faute du temps nécessaire puisque leur examen devra très vraisemblablement se faire dans des ateliers répartis sur trois demi-journées, le reste de l'horaire devant être consacré à des réunions plénières. Dans ces conditions, il serait préférable de se concentrer sur seulement quelques thèmes pour être en mesure de les approfondir assez suffisamment.

Dans cette perspective, ce sont même autour de deux axes principaux qu'il paraîtrait opportun de recentrer les échanges.

##### **4.1. La place de l'histoire nationale dans les programmes et dans les pratiques des enseignants en Europe du Sud-Est**

Il s'agirait d'un premier point de vue d'examiner la place réservée à l'histoire nationale par les programmes officiels de chacun des pays en adoptant une optique à la fois quantitative et qualitative pour évaluer simultanément deux aspects. D'une part, le temps alloué réglementairement à l'enseignement de l'histoire nationale en comparaison avec l'histoire des autres parties du monde. D'autre part, l'impression d'ouverture ou de fermeture à l'égard de ces contextes extérieurs donnée tant par les instructions officielles que par les démarches habituelles des enseignants. Ainsi pourraient être identifiées les évolutions qui paraîtraient souhaitables pour avoir un meilleur équilibre entre la place faite à l'histoire nationale et celle accordée à d'autres histoires. Toutefois, plutôt qu'à des réformes des programmes qui sont toujours des processus lents et difficiles, c'est probablement bien davantage à des réorientations des démarches des enseignants qu'il faudrait s'en remettre. Du reste de nombreux travaux du Conseil de l'Europe ont montré que, sans pour autant s'écarter des programmes en vigueur, les enseignants avaient le plus souvent des marges de manœuvre non négligeables pour attirer l'attention et l'intérêt des élèves sur des

points qui n'étaient pas explicitement mentionnés dans les programmes ou laissés dans l'ombre par ceux-ci. En tout état de cause, au moins dans une première étape, un assouplissement ou une flexibilité accrue des programmes semble toujours un objectif plus accessible que leur réforme radicale.

#### **4.2. La recherche d'une interprétation consensuelle de périodes et d'évènements**

L'autre axe sur lequel il conviendrait de se situer serait celui des attitudes adoptées dans chacun des pays à propos de personnalités ou d'évènements considérés comme ayant joué un rôle décisif dans l'évolution nationale. Cela pourra conduire parfois à un effort accru d'objectivité pour tenter de mieux faire la part de ce qui relèverait d'une mythologie et de ce qui s'inscrirait dans une vision historique acceptable. Mais la principale préoccupation devrait sans doute être ailleurs. Les héros ou les évènements fondateurs dont se dote une nation donnent surtout lieu à des interprétations qui deviennent autant de points de friction avec les étrangers et surtout les voisins qui ont parfois été les premiers à devoir les contester. Ici le travail de mémoire qui s'impose est celui de parvenir à proposer des interprétations qui soient acceptables ailleurs que dans le pays d'origine. Ce n'est pas une tâche aisée mais elle est réalisable ainsi que l'atteste une opération réalisée dans le cadre d'un Projet du Conseil de l'Europe sur la Révolution française dans lequel il s'est agi de faire accepter par un groupe de professeurs d'histoire de plusieurs pays européens un point de vue sur les évènements et leurs conséquences qui n'était pas unanime mais qui permettait à chacun d'exprimer ses accords ou ses réserves. Des efforts analogues ont été menés par d'autres instances comme l'UNESCO ou le Georg Eckert Institut en Allemagne et il faudrait aussi s'inspirer de ces expériences. Ce sont elles qui sont les plus propices à l'apaisement de certains conflits alimentés d'abord par l'incompréhension et le repli excessif sur soi-même.

#### **4. 3. Le nouveau profil escomptable pour l'enseignement de l'histoire nationale**

Ainsi il serait permis d'espérer que ce séminaire permette de concevoir un enseignement de l'histoire nationale qui, au lieu d'enfermer dans une exaltation incontrôlée ou dans une incompréhension solitaire, tisse des liens avec des partenaires pour mener les efforts de clarification et les nouvelles manières de voir permettant de surmonter les malentendus et de réduire les risques d'affrontements de toute nature.

**SEMINAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE DANS  
LES ECOLES SECONDAIRES DE L'EUROPE DU SUD-EST  
QUESTIONNAIRE**

PAYS.....

1. Dans le ou les manuels d'histoire en usage dans votre pays quel est le pourcentage de pages consacrées à l'histoire de celui-ci par rapport à l'histoire des autres pays ?

.....  
.....  
.....

2. Dans le ou les manuels auxquels vous vous référez, certains chapitres ont-ils un titre évoquant directement le moment de la formation de la nation ou des événements d'une importance cruciale pour cette formation ?

.....  
.....  
.....

3. Avez-vous le sentiment que les développements proposés dans ces occasions soient toujours satisfaisants d'un point de vue historique

.....  
.....  
.....

4. La naissance et l'évolution de la nation, telles qu'elles sont retracées, concernent-elles toutes les populations présentes sur le territoire ou seulement certains groupes de celles-ci ?

.....  
.....  
.....

5. Cette histoire est-elle présentée comme celle d'une Nation ou de plusieurs nations, ou d'un Etat-nation unitaire ?

.....  
.....  
.....

6. Les relations avec les autres nations, proches ou lointaines, sont-elles évoquées en insistant sur les liens ou les ententes possibles ou au contraire sur les risques de rivalités ou de conflits ? Précisez éventuellement les nations concernées.

.....  
.....  
.....

7. Les héros et les héroïnes *nationaux* ont-ils toujours une existence historique avérée ou sont-ils parfois plutôt des personnages mythiques ?  
 .....  
 .....  
 .....
8. Note t-on à leur propos une évolution des attitudes liées à de nouvelles recherches sur le passé national ?  
 .....  
 .....  
 .....
9. Selon vous du ou des manuels utilisés se dégage-t-il une définition de l'identité nationale immuable ou au contraire susceptible d'évolutions ?  
 .....  
 .....  
 .....
10. Le cas échéant, ces évolutions vous paraissent-elles devoir être plus importantes à l'époque actuelle que dans des périodes plus reculées et pourquoi ?  
 .....  
 .....  
 .....
11. L'enseignement de l'histoire nationale est-il toujours destiné à fournir aux jeunes les repères nécessaires pour s'orienter dans leur vie personnelle et dans la société ?  
 .....  
 .....  
 .....
12. Avez-vous le sentiment que pour cette raison l'histoire nationale peut prendre des libertés avec la méthode historique ?  
 .....  
 .....  
 .....
13. Y-a-t-il chez les historiens ou dans d'autres milieux de sérieux conflits d'interprétation sur votre histoire nationale et en fait-on état dans les manuels scolaires ?  
 .....  
 .....  
 .....
14. Voyez-vous sur ce point des différences entre les manuels pour les écoles primaires et ceux pour les écoles secondaires ?  
 .....  
 .....  
 .....

15. En votre qualité de professeur d'histoire quel intérêt particulier ou quelles difficultés spéciales rencontrez-vous dans l'enseignement de l'histoire nationale ?

.....  
.....  
.....

16. Quelles réorientations préconiserez-vous pour cet enseignement ?

.....  
.....  
.....

17. Quelles autres questions auriez-vous souhaité voir figurer dans ce questionnaire ?

.....  
.....  
.....

## **QUELQUES REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE EN FRANCE**

### **Présentation de Monsieur Jean-Michel LECLERCQ**

#### **1. Les finalités de l'enseignement de l'histoire nationale**

L'enseignement de l'histoire nationale à tous les niveaux de la scolarité a depuis longtemps été considéré dans tous les pays comme un moyen indispensable pour former, entretenir et fortifier la conscience nationale et le patriotisme indissolublement liés à l'existence de l'Etat-nation.

Nous aurons maintes occasions de le vérifier à propos des pays européens qui seront évoqués au cours de ce séminaire. Mais le phénomène n'est pas seulement européen. Il est d'une remarquable évidence par exemple aussi bien aux Etats-Unis qu'au Japon. L'enseignement de l'American History dans toutes ses péripéties s'est souvent imposé beaucoup plus facilement que celui de la World History. Au Japon, en dépit des critiques virulentes dont le nationalisme impérial a pu être l'objet tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays, la nécessité de faire une place à l'histoire nationale a été de nouveau invoquée par de larges milieux seulement quelques années après la fin de la guerre.

#### **2. La spécificité de la situation française**

Dans ce contexte, la situation française présente des caractéristiques qui en même temps la rapprochent des autres et lui confèrent des particularités.

L'enseignement de l'histoire nationale apparaît bien comme indispensable pour forger la conscience nationale et stimuler le patriotisme à partir de la Troisième République dans les années 70 du XIXe siècle. C'est alors que commence la mise en place de « l'école de la République » dont une des missions essentielles sera de former des citoyens acquis à l'idée des mérites et de la grandeur de l'Etat républicain héritier et défenseur du patrimoine de la Nation française.

Les premiers manuels d'histoire de cette école accorderont une place prépondérante à l'histoire de France et à une certaine histoire de France glorifiant les origines gauloises et les rois jusqu'à Louis XIV mais ni les autres origines comme les Francs assimilés à l'ennemi germanique ni les monarques postérieurs à Louis XIV érigés en symboles d'un absolutisme décadent. Les débuts de la République sont fragiles et il faut donc la conforter par une histoire scolaire moralisante du reste adossée à une historiographie scientifique de la même inspiration. On en aura l'exemple avec Ernest Lavisse à qui on doit une monumentale histoire de France dans la tradition universitaire et un « Tour de France de deux enfants » dans la veine la plus édifiante. Mais la consolidation du régime républicain n'affaiblira pas de si tôt la tendance. A la veille de la seconde guerre mondiale, les manuels de Malet et Isaac en usage dans les lycées ou écoles secondaires allieront encore une démarche soucieuse d'érudition et un éclairage national et patriotique sinon nationaliste. L'« Histoire sincère de la nation française » que voudra écrire à peu près à la même époque l'historien Charles Seignobos sera sur un registre similaire.

Mais, et c'est là qu'on aborde la particularité de la situation française, cette tendance perdure d'autant plus facilement que, grâce à l'interprétation donnée de la Révolution de 1789, l'histoire de France semble naturellement liée à la promotion de valeurs universelles toujours retrouvées dans la trilogie républicaine de l'égalité, de la liberté et de la fraternité. Comme si donc d'autres Etats-nations célébrant leurs qualités s'enfonçaient dans une singularité les coupant du reste du monde alors qu'en exaltant ses mérites la France ouvrait généreusement les bras à tous ceux qui voulaient s'associer à sa glorieuse aventure.

Dans un mélange d'ignorances et d'illusions, il y avait là tous les ingrédients d'un complexe de supériorité qui sera long à s'atténuer. Il faudra presque attendre la dernière décennie du siècle dernier pour que, grâce aux travaux d'historiens comme François Furet, du reste pas toujours bien acceptés, prévale une autre vision de la Révolution de 1789 aussi bien en France même qu'en Europe. Il s'agira en particulier de dénoncer les excès de la politique révolutionnaire tant à l'intérieur où les droits supposés des citoyens seront pris dans l'engrenage de la terreur qu'à l'extérieur où, surtout à l'époque napoléonienne, la liberté des peuples va dégénérer en leur conquête et leur soumission à des forces étrangères d'occupation. Il fallait que la « Grande Nation » renonce à ses prétentions et se voit enfin comme une simple nation parmi les autres et comme les autres. Or cela ne pouvait que prendre du temps. Un ouvrage récent vient de relater les débats « Pour et contre la révolution » pendant les deux derniers siècles qui viennent de s'écouler : il a plus de mille pages !

### **3. La prise de distance avec l'histoire positiviste et événementielle**

Ces évolutions ont eu comme principale conséquence une prise de distance avec l'histoire événementielle qui avait largement dominé jusque là parce qu'elle paraissait la voie la plus sûre pour assurer une objectivité scientifique fondée sur les faits historiques, c'est à dire les événements dûment constatables. Ce changement concernera tout autant la recherche historique que les enseignements scolaires dans lesquels on assistera notamment à une diminution de l'importance attachée à la simple mémorisation des dates ou à la biographie des personnages illustres ainsi qu'à un développement de l'intérêt pour des secteurs autres que celui de l'histoire politique comme la vie socio-économique, les arts et la culture. C'est ce que soulignera bien la publication en 1993 de l'ouvrage « Didactique de l'histoire » par Henri Moniot pour lequel l'histoire doit être envisagée comme une « science douce » confrontée à des situations qui relèvent généralement d'une pluralité d'interprétations possibles.

C'étaient aussi des réorientations qui semblaient susceptibles de rendre l'étude de l'histoire plus motivante pour les jeunes dont, selon une enquête effectuée dans les années 80, les connaissances de l'histoire de France et des pays étrangers laissaient beaucoup à désirer. On espérait que la pratique d'un enseignement de l'histoire axé sur la mise en évidence de grandes problématiques et des causes expliquant la difficulté des choix ou la nature de ceux qui avaient été opérés rejoindraient plus facilement leurs motivations et les intéresseraient davantage.

Il faut toutefois signaler qu'un tel courant paraîtra parfois périlleux à certains enseignants, certains parents et surtout certains milieux politiques parce qu'il privilégierait des interprétations du passé plus ou moins fondées au détriment des analyses mieux établies qui avaient prévalu jusqu'alors. Les responsables de

l'élaboration des programmes d'histoire devront donc souvent veiller à ne pas s'exposer à ces critiques par exemple en paraissant trop négliger la chronologie. C'est ce qui explique que l'histoire événementielle n'ait pas totalement disparue et qu'on ait bien insisté sur les précautions à prendre pour faire preuve dans les interprétations de la rigueur nécessaire.

#### **4. Le profil des programmes actuels au niveau secondaire**

Les programmes actuellement en vigueur au niveau secondaire, qui datent de 1995 et 1996 avec des mises à jour intervenues en 2001 pour le second cycle, reflètent bien ces préoccupations. Au collège, l'étude des documents « doit être au centre du programme ». Au lycée, en continuité avec la période précédente, il convient de « privilégier l'étude de quelques moments historiques qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine et qui constituent souvent des ruptures majeures (ruptures culturelles, politiques, économiques et sociales) ».

En ce qui concerne la place accordée à l'enseignement de l'histoire de France, on peut considérer qu'elle conserve une place non négligeable sans pour autant compromettre l'ouverture sur l'Europe et le monde.

En 6<sup>ème</sup> sont étudiés l'Antiquité et les débuts du christianisme sans aborder la France

En 5<sup>ème</sup> est seulement étudié le royaume de France au XVI<sup>ème</sup> siècle alors que l'essentiel du programme est consacré à l'Europe du Moyen-Age et à ses grandes évolutions (Humanisme, Renaissance et Réforme).

En 4<sup>ème</sup> au contraire une place importante est faite à la France avec l'étude de la période révolutionnaire.

En 3<sup>ème</sup> s'opère un retour à la perspective mondiale pour la période 1914-1945 avec un seul chapitre sur la France depuis 1945 et sa dimension de « puissance mondiale et européenne ».

En 2<sup>nde</sup>, à propos des fondements du monde contemporain, est évoquée la période révolutionnaire en France avec le souci de retenir les « grands repères chronologiques » et « de faire percevoir la rupture fondamentale représentée par cette période ».

En 1<sup>ère</sup> est prévue une étude de la France de 1848 à 1939 sur la toile de fond de l'avènement de l'âge industriel, des mouvements nationaux au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle et de la première guerre mondiale.

En terminale figure au programme la seconde guerre mondiale et le monde depuis 1945 y compris la France.

Cette tendance s'illustre bien si l'on compare les horaires consacrés à l'histoire de France et ceux consacrés à l'histoire d'autres parties du monde.

classe	Horaire annuel Histoire de France	Horaire annuel Histoire des autres parties du monde
6 <sup>ème</sup>		32-39
5 <sup>ème</sup>	4-6	29-37
4 <sup>ème</sup>	14-17	20-26
3 <sup>ème</sup>	9-12	37-42
2 <sup>nde</sup>	11-13	25-31
1 <sup>ère</sup>	Non précisé *	Non précisé *
Terminale	Non précisé *	Non précisé *

\*Un arrêté de 2000 a supprimé les répartitions horaires annuels (mais l'horaire hebdomadaire de trois heures en moyenne subsiste)

La même impression de la place relative occupée par l'histoire nationale se confirme à propos des repères chronologiques mentionnés pour le 1<sup>er</sup> cycle :

Classe	Nombre total de repères chronologiques	Nombre de repères concernant l'histoire de France
6 <sup>ème</sup>	8	1
5 <sup>ème</sup>	8	3
4 <sup>ème</sup>	11	10
3 <sup>ème</sup>	23	6

Cette place seulement relative faite à l'histoire de France n'empêche pas pour autant que son étude doive conserver son rôle au plan de la contribution à la formation de la conscience nationale. Ainsi les programmes pour la 5<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> précisent : « La France, seul Etat étudié en tant que tel, a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles mais également civiques. Les élèves doivent s'approprier une mémoire nationale (souligné par nous). Mais cette place particulière ne doit pas se faire au détriment du reste des programmes : l'exhaustivité est impossible. Cependant nombre de sujets étudiés dans les autres parties permettent de prendre des exemples dans le cadre de la France (représentation du serment féodal, château de la Renaissance, entreprise industrielle etc) »\*. Du reste une modification apportée au programme de 1<sup>ère</sup> en 2000 précise que la crise des démocraties libérales sera désormais étudiée uniquement « à travers l'exemple français ». On peut relever aussi comme un indice de la fidélité à la perspective nationale qu'en classe de 5<sup>ème</sup>, l'étude du royaume de France du Xe au XVe siècle doit permettre d'évoquer « la manifestation du sentiment national, sensible dès la chevauchée de Jeanne d'Arc et qui s'accroît dans les années qui suivent ». C'est pourtant un des points sur lesquels la confusion entre l'histoire nationale et la mythologie nationale a été bien souvent dénoncée.

\* Enseigner au collège – Ministère de l'éducation nationale Paris - 2001 p. 83

Il est donc possible de considérer que la réduction quantitative de la place faite à l'histoire nationale n'a pas sérieusement entamé la mission traditionnelle qui lui est confiée même si heureusement les dérives nationalistes ayant pu se produire dans le passé sont aujourd'hui de plus en plus écartées.

## **5. Le complément indispensable de l'éducation civique**

Il ne faut pas non plus oublier que l'enseignement de l'histoire doit se compléter par un enseignement auquel un rôle essentiel est accordé depuis l'avènement de la République en France, celui de l'éducation civique. Selon les programmes officiels de la 6<sup>ème</sup>, « celle-ci forme le citoyen dans la République française, au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde international complexe ».

On est donc très proche des objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire avec des objets d'étude assez similaires comme la nationalité, l'identité nationale ou la citoyenneté mais abordés surtout dans une perspective juridique dont on peut penser qu'elle fait échapper aux difficultés d'une approche trop nationale de l'histoire. Et il faudrait aussi signaler une évolution de la conception de l'éducation civique assez analogue à celle de l'histoire de France. D'un enseignement initial de la morale laïque et républicaine puis d'instruction civique, tous deux focalisés sur la célébration des mérites d'une République unique et supérieure à tous les autres régimes politiques, on est en effet passé à une éducation civique centrée sur le respect des droits de l'homme, la défense de la démocratie et du pluralisme dans tous les domaines.

Il y a donc ici également une atténuation certaine de la prétention souvent manifestée à pouvoir conjuguer singularité et universalité. Toutefois, en voulant contribuer à la formation d'un citoyen qui doit adhérer aux valeurs de la République, l'éducation civique veut apporter des éléments essentiels pour la perception de la réalité nationale et le renforcement de la conscience nationale. Le phénomène n'est pas spécifique à la France. Devant les risques de fragilisation de la cohésion sociale, la revalorisation de l'éducation civique est partout à l'ordre du jour. On en a eu encore récemment l'illustration en Angleterre avec l'introduction d'un curriculum pour toute la scolarité obligatoire. Il resterait à apprécier le degré de « coloration nationale » des projets de cette nature. En France il est probable que sans être excessive, elle demeure assez forte.

## ANNEXE

## APERCU SYNTHETIQUE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE EN FRANCE

**Classe de 6<sup>ème</sup>**

<b>Thèmes</b>	<b>Horaire annuel</b>
- La naissance de l'agriculture et de l'écriture	2-3
- L'Égypte : le Pharaon, les dieux et les hommes	4-5
- Le peuple de la Bible : les Hébreux	3-4
- La Grèce antique	9-10
- Rome : De la République à l'Empire	9-10
- Les débuts du christianisme	3-4
- La fin de l'Empire romain en Occident et les héritages de l'antiquité	2-3

**Classe de 5<sup>ème</sup>**

<b>Thèmes</b>	<b>Horaire annuel</b>
- L'Empire byzantin	2-3
- Le monde musulman	4-5
- L'Empire carolingien	3-4
- L'Eglise	4-5
- Les cadres politiques et la société	7-8
- Le royaume de France (Xe- XVe siècles)	2-3
- La naissance des temps modernes (Humanisme, Renaissance, Réforme)	6-8
- L'Europe à la découverte du monde	3-4
- Le Royaume de France au XVI <sup>e</sup> siècle, la difficile affirmation de l'autorité royale	2-3

**Classe de 4<sup>ème</sup>**

<b>Thèmes</b>	<b>Horaire annuel</b>
- Présentation de l'Europe moderne	3-4
- La monarchie absolue en France	3-4
- La remise en cause de l'absolutisme	3-4
- Les grandes phases de la période révolutionnaire en France	7-8
- Les transformations de l'Europe	2-3
- L'âge industriel	7-8
- Les mouvements libéraux et nationaux	3-4
- Le partage du monde	2-3
- La France de 1815 à 1914	4-5

**Classe de 3<sup>ème</sup>**

<b>Thèmes</b>	<b>Horaire annuel</b>
- La première guerre mondiale et ses conséquences	4-5
- L'URSS de Staline	2-3
- Les crises des années 30 à partir des exemples de l'Allemagne et de la France	6-7
- La seconde guerre mondiale	5-6
- De 1945 à nos jours : 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 d'aujourd'hui	7-8
- La France depuis 1945	
- La France, puissance européenne et mondiale	6-8

**Classe de 2<sup>nde</sup>**

<b>Thèmes</b>	<b>Horaire annuel</b>
<b>Programmes de 1995</b>	
- Le citoyen et la cité à Athènes au Ve siècle avant J.C.	
- La citoyenneté dans l'Empire romain au IIe siècle	5-6
- Naissance et diffusion du christianisme	4-5
- Carte de la Méditerranée au XIIe siècle, le carrefour de trois civilisations	4-5
- Humanisme et Renaissance	5-6
- La période révolutionnaire en France	11-13
- L'Europe entre Révolution et Révolution, des années 90 au milieu du XIXe siècle	7-9
<b>Programmes de 1999</b>	
- Les fondements du monde contemporain	
- Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité	
- Une approche de la religion chrétienne	
- La diversité des civilisations médiévales	
- Une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance	
- Le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire en France	
- L'Europe en mutation pendant la première moitié du XIXe siècle (jusqu'aux révolutions de 1848)	

**Classe de 1<sup>ère</sup>****Thèmes****Horaire annuel**

- |   |        |
|---|--------|
| - L'âge industriel et sa civilisation   | 11-13  |
| - Nations et États du milieu du XIX <sup>ème</sup> siècle à 1914<br>dont la France de 1848 à 1914 | 10-12  |
| - D'une guerre à l'autre, 1914-1939*  | 16-18* |

**Terminale****Thèmes**

- La seconde guerre mondiale
- Le monde depuis 1945
- La France depuis 1945

---

\* Horaire non précisé à partir de 2000

## L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE EN BELGIQUE

### Présentation de Madame Marcella Colle

Dans l'enseignement de l'histoire en Belgique, trois cercles concentriques se sont toujours superposés mais la faveur dont ils étaient chacun l'objet a fréquemment varié en fonction des directives ministérielles et des programmes ; il s'agit de l'histoire locale, de l'histoire nationale et de l'histoire universelle.

La Belgique est devenue un état indépendant en 1830, lors des mouvements libéraux et nationaux qui ont secoué toute l'Europe. Pendant tout le Moyen-Age et les temps modernes, les futurs états constituant la « Belgique » ont connu des destins différents. Il faudra attendre la domination française en 1792 pour les voir réunis. En 1815, le Congrès de Vienne les réunit à la Hollande, ils s'en séparèrent en 1830. La Belgique devint une monarchie constitutionnelle et parlementaire, ce qu'elle est toujours aujourd'hui. Depuis 1970, des réformes institutionnelles ont mis fin à l'Etat belge centralisé. La Belgique est devenue un état fédéral, des strates intermédiaires sont alors apparues : les Communautés linguistiques et culturelles et les régions à vocation économique.

Par ailleurs, la Belgique est de plus en plus intégrée dans l'Union européenne et les décisions supranationales influencent en profondeur la vie politique et économique de notre pays. L'enseignement de l'histoire doit donc tenir compte de ces entités si l'on veut éveiller les élèves à ce nouvel environnement. Si cela paraît évident, nous verrons que dans la pratique, nous en sommes encore loin.

La question de la place accordée à l'histoire de Belgique peut être abordée selon 2 angles de vue différents. Le premier porte sur les pratiques scolaires. Le second invite à interroger les programmes et/ou les manuels. J'ai choisi le second plus facile à quantifier que la réalité des pratiques de classe.

Dans l'enseignement fondamental aborder l'histoire en parlant du local est recommandé par les circulaires ministérielles et les institutions pédagogiques dès les années 1950. Des faits, des traces concrètes localisées sur un même lieu permettent aux enfants de reconstituer le passé, le vécu des hommes et des femmes et d'aborder les notions de temps et d'espace si difficiles à acquérir à cet âge (« l'histoire des gens de chez nous »). Il est certain que l'histoire locale ne constitue qu'un point de départ et que les instituteurs doivent guider leurs élèves vers un cadre élargi et leur permettre de découvrir des réalités historiques d'une portée plus grande. Ces démarches s'inscrivent parfaitement dans les programmes actuels accompagnés d'instructions pédagogiques, comme éveiller l'esprit d'observation, exercer la réflexion, empêcher de créer de nouveaux particularismes. Comment faire de l'enseignement de l'histoire le vecteur privilégié d'une éducation à la tolérance et à la citoyenneté ?

Dans l'enseignement secondaire, après la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, l'histoire générale constitue en principe l'objectif assigné par les programmes ; l'histoire nationale doit s'y intégrer. Si le second conflit mondial a estompé l'esprit national, l'horreur dans laquelle il a plongé l'Europe et le monde semble également avoir ravivé la crise du nationalisme et joué en faveur des partisans de la révision des manuels dans la

perspective d'une meilleure compréhension internationale. Le processus de construction européenne pourrait également avoir exercé une influence dans ce sens. Peut être l'évolution de la discipline « historique » elle-même avec la relégation progressive que l'histoire politique a connu durant ces décennies a-t-elle aussi renforcé le recul de l'histoire nationale. Dès les années 1950, on s'aperçoit que dans les manuels, l'histoire de Belgique est diluée dans l'histoire européenne.

Qu'entend t-on par histoire générale ? C'est surtout l'histoire européenne et surtout celle des pays qui ont eu des liens politiques avec la Belgique. L'histoire de France y occupe une place démesurée. L'histoire des autres continents est absente, le monde n'est étudié qu'à travers des contacts établis entre l'Europe occidentale et les autres peuples.

La prépondérance de l'histoire nationale au profit d'une histoire européenne sera suivi d'un refus d'une histoire eurocentrique (recommandation du Conseil de l'Europe). En 1970, c'est le triomphe de la conception mondialiste. L'enseignement historique devient diachronique avec comme objectif d'aborder un problème dans toutes ses perspectives chronologiques et spatiales.

Depuis 1989, c'est le retour à l'histoire chronologique depuis la préhistoire en première année jusqu'au XXe siècle dans les classes terminales.

Aujourd'hui, les directives sont proches des recommandations du Conseil de l'Europe : prendre conscience de ses racines non pour s'enfermer dans le particularisme mais pour s'ouvrir au monde dans son unité mais aussi dans sa diversité. Si l'histoire nationale reste encore l'épine dorsale du cours, la part réservée aux autres se développe de plus en plus. Le choix de fonder l'enseignement de l'histoire dans un projet de compréhension du monde actuel est écrit en lettres d'or dans tous les programmes successifs des différents réseaux y compris dans les nouveaux curricula publiés en 2000.

Cet objectif se concrétise autour de deux axes :

- le premier renvoie à la nécessité d'outiller les jeunes sur le plan des savoirs-faire et des compétences indispensables pour décoder l'information et sur le plan des savoirs durables des notions ou des concepts (former au rôle de citoyen).
- Le deuxième – ouverture à la diversité, prise de conscience de ses racines avant de s'ouvrir aux autres - vise donc à réintroduire l'histoire régionale, mais force est de constater qu'elle est encore peu traitée dans les classes. Or il ne s'agit pas d'enseigner une histoire supplémentaire mais l'intégrer dans les dimensions nationales et européennes. La région Wallonne (et la région flamande au Nord) est aujourd'hui une réalité et doit être étudiée. Pas uniquement en opposition à la Flandre mais comme une région d'Europe.

Si nous voulons permettre à nos étudiants de comprendre l'évolution des sociétés, mettre en évidence les interactions tant spatiales que temporelles, les espaces régionaux et européens ne peuvent être négligés. Il faut étudier l'histoire du local à l'universel.

## EXEMPLES DE PROGRAMMES D'HISTOIRE EN SUISSE

### Présentation de Monsieur Claude-Alain Clerc

<b>OBJECTIFS FONDAMENTAUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE</b>
---

#### *A. Connaissances*

- Connaître les étapes les plus importantes de l'histoire contemporaine du monde, de l'Europe et de la Suisse dans les domaines suivants:
  - les structures politiques et leur évolution ;
  - les faits sociaux et économiques ;
  - les faits culturels (arts, religions, sciences...) ;
  - les mentalités et modes de vie ;
- s'efforcer d'établir des liens logiques entre ces différents domaines.

#### *B. Savoir-faire*

- s'informer, se forger une opinion ;
- distinguer entre faits et opinions ;
- reconnaître et apprécier des opinions divergentes ;
- soumettre à une analyse critique les sources historiques et les saisir dans leur contexte ;
- identifier les mythes et les stéréotypes de l'histoire ;
- comprendre les dimensions historiques de l'actualité ;
- saisir l'évolution des structures ;
- maîtriser un langage historique adéquat ;
- mener une recherche historique de portée restreinte ;
- savoir indiquer ses sources (bibliographie).

#### *C Attitudes*

- être ouvert aux autres cultures, mentalités, systèmes de valeurs et modes de vie ;
- être conscient des traditions de sa propre culture, en pleine connaissance de sa relativité historique ;
- être sensible à la dimension européenne de notre civilisation ;
- respecter des théories différentes et des avis contradictoires dans la mesure où ils sont argumentés ;
- être prévenu des dérives de l'argumentation idéologique ;
- mesurer les potentialités de l'action politique et sociale, en étant conscient d'être le maillon d'une longue chaîne historique ;
- s'exercer à la rigueur et l'objectivité que réclame la méthode historique.

<b>HISTOIRE</b>
-----------------

**PROGRAMME D'HISTOIRE COMME DISCIPLINE FONDAMENTALE**

**PREAMBULE**

Au cours de sa scolarité, l'élève aura abordé l'histoire dans une perspective chronologique et parfois thématique, de la préhistoire au XIXe siècle. Au degré 9, l'enseignement de l'histoire aura porté sur quelques aspects du monde contemporain, tels que les deux guerres mondiales et les régimes totalitaires. Les institutions suisses auront été étudiées de manière systématique à ce niveau. La dimension historique du monde contemporain aura également été traitée à travers des activités interdisciplinaires et l'analyse de quelques faits d'actualité. L'enseignement de l'histoire au niveau du lycée reprendra pour sa part de manière plus approfondie et systématique l'étude du passé récent, de la fin du XVIIIe siècle à nos jours.

<b>1<sup>ère</sup> année</b>
------------------------------

***Cadre chronologique: XIXe siècle***

***Problématiques:***

- nation, nationalités et nationalismes
- l'ère de la démocratie
- libéralisme et socialisme
- le bouleversement des structures économique et sociales issu de la révolution industrielle

<i>Contenus</i>	<i>Applications à l'éducation civique</i>
1. Le temps des révolutions	Les droits de l'homme
2. La naissance de la Suisse moderne au XIXeme siècle	- Confédération d'États et État fédératif - Les institutions de la Suisse moderne; les trois pouvoirs, les droits populaires - La naissance des partis Impolitiques
3. La révolution industrielle et ses implications sociales, politiques et idéologiques	
4. L'Europe de 1815 à 1848 : revendications libérales et démocratiques, mouvement des nationalités	La neutralité suisse
5. Les unités nationales (Italie, Allemagne)	
6. Les relations entre l'Europe et le monde; émigration et colonisation	
	• Problèmes d'actualité

2<sup>e</sup> annéeCadre chronologique : le Xe siècle jusqu'en 1939**Problématiques :**

- La crise des démocraties et les nouvelles idéologies totalitaires : communisme et fascisme
- la guerre moderne
- le renforcement du rôle de l'Etat

<i>Contenus</i>	<i>Applications à l'éducation civique</i>
1. Les origines de la première guerre mondiale	La politique des pleins pouvoirs
2. La guerre de 1914-1918	- La grève générale de 1918 et ses conséquences politiques et sociales - La Suisse et la SDN
3. L'après-guerre : traités de paix, séquelles de la guerre et détente internationale	
4. La révolution russe et l'Etat soviétique	
5. L'Italie fasciste	
6. La crise des années 30	
7. L'Allemagne nationale-socialiste	
8. Les mutations des démocraties libérales	Tensions sociales et paix du travail en Suisse
	• Problèmes d'actualité

3<sup>e</sup> année**Cadre chronologique : 1939 à nos jours****Problématiques :**

- la naissance de l'État social. les rapports Est / Ouest
- les rapports Nord / Sud
- le réveil du monde musulman et de l'Asie
- la société de consommation et d'information
- la mondialisation

<i>Contenus</i>	<i>Applications à l'éducation civique</i>
1. La seconde guerre mondiale	
2. La Suisse de 1939 à 1945	- L'élection du général - La neutralité à l'épreuve
3. De la guerre froide à l'effondrement du bloc soviétique et à l'affirmation du <i>leadership américain</i>	Le rôle de l'O. N. U. et des institutions affiliées
4. La décolonisation : nationalismes et indépendances en Asie et en Afrique	La politique suisse de coopération
5. L'Extrême-Orient au XX <sup>e</sup> siècle	
6. La construction européenne	- Les institutions européennes - Les rapports de la Suisse avec l'Europe
7. Croissance et crise économique depuis 1945	
8. La Suisse de 1945 à nos jours	Evolution des institutions
	• Problèmes d'actualité

## HISTOIRE

### *PROGRAMME D'HISTOIRE COMME OPTION COMPLÉMENTAIRE*

## PREAMBULE

**Les objectifs fondamentaux de l'histoire sont bien entendu valables tant pour la discipline fondamentale que pour l'option complémentaire. Dans les deux cas, l'enseignement se prête fort bien à un traitement interdisciplinaire, notamment avec la géographie au degré 10, avec l'introduction à l'économie et au droit ainsi qu'avec la philosophie (branche cantonale) au degré 12. Le programme de l'option complémentaire est conçu, dans l'esprit de l'ORRM (ordonnance et règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale), comme complémentaire au programme de la discipline fondamentale, dont prévus s'attachent moins aux événements et aux problématiques factuelles de l'histoire qu'aux perspectives thématiques. Il ne constitue pas un approfondissement. Les contenus et méthodologies de cette discipline. Ils comportent aussi une ouverture sur les autres cultures.**

A travers les thèmes traités, les élèves seront confrontés aux différentes méthodes historiques, notamment aux aspects suivants:

- les questions et les méthodes de l'historien: enquête, recherche, compilation, synthèse.. .
- les différentes sources (livres, archives officielles et privées, mémoire collective et individuelle, médias, vestiges matériels et autres documents) et leur exploitation.

Le professeur enseignant l'option complémentaire est libre dans le choix des contenus abordés, mais il doit travailler dans l'optique d'une histoire thématique et accorder sa place à l'histoire locale et régionale. Il traitera chaque année au moins deux des thèmes proposés au programme.

## EVALUATION

Elle s'efforcera de tester essentiellement les savoir-faire, selon des formes variées: analyse de documents, confrontation de sources et d'interprétations, élaboration d'une problématique et d'un plan de recherches, mise au point d'une bibliographie, travaux de synthèse pouvant déboucher occasionnellement sur une petite publication ou une exposition, etc.

**PROGRAMME****2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année**

Contenus :

1. Introduction à l'histoire des mentalités, à travers l'étude de thèmes tels que :
  - l'enfance, la jeunesse ;
  - la famille, le mariage et la vie conjugale ;
  - les mœurs ;
  - les attitudes devant la mort ;
  - la condition féminine ;
  - la culture de masse et culture des élites ;
  - la peur, etc.
2. Introduction à la micro-histoire par le biais d'une question d'histoire locale ou régionale.
3. Le passé vu à travers l'histoire d'une vie; approche biographique d'un témoin vivant (histoire orale) ou disparu.
4. Lecture historique de manifestations artistiques.
5. L'histoire en tant que fiction (à partir d'un roman ou d'un film historique).
6. Introduction à l'histoire des religions dans le monde :
  - l'évolution du rôle social et culturel des Églises ;
  - les rapports entre l'Église et l'État.
7. Ouverture sur une grande civilisation extra-européenne.

## ANNEXE I

## PROGRAMME DU SEMINAIRE

**Mercredi 12 juin 2002**

Arrivée des participants

**Jeudi 13 juin 2002**

09.30 – 10.00

**Session plénière**

Présidence: M. James WIMBERLEY

Ouverture du séminaire par:

- i. M. Dubravko LOVRENOVIC, Vice-Ministre de l'Education, Sarajevo ;
- ii. M. Ranko PEJIC, Assistant du Ministre de l'Education de la République Srpska, Banja Luka ;
- iii. M. James WIMBERLEY, Conseil de l'Europe ;
- iv. M. Philip STABBACK, UNESCO ;
- v. M. Donald HAYS, Ambassadeur, Premier Adjoint du Haut Représentant, OHR.

10.00 – 11.00

**Session plénière** – sur le thème du séminaire présenté par M. Jean-Michel LECLERCQ

Présidence: M. James WIMBERLEY

Discussion

11.00-11.30

Pause

11.30-13.00

**Session plénière** – Tour de Table

Les participants devront réagir au questionnaire (10 minutes par personne)

Présidence: M. Guy-Michel BRANDTNER

**Discussion**

13.00- 14.30

Déjeuner

14.30 – 16.00	<b>Groupes de travail</b>
16.00-16.30	Pause
16.30-18.00	<b>Groupes de travail</b>
20.00	Dîner

**Vendredi 14 juin 2002**

09.30 – 11.00	<b>Session plénière</b> – Table ronde
---------------	---------------------------------------

Présidence: Mme Alison CARDWELL

Exposés sur l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires en :

- France – par M. Jean-Michel Leclercq ;
- Suisse – par M. Claude-Alain Clerc ;
- Belgique – par Mme Marcella Colle.

Discussion

11.00-11.30	Pause
-------------	-------

11.30 – 13.00	<b>Session plénière</b>
---------------	-------------------------

Discussion

13.00 – 14.30	Déjeuner
---------------	----------

15.00 – 16.30	<b>Groupes de travail</b>
---------------	---------------------------

16.30 - 17.00	Pause
---------------	-------

17.00 – 18.30	<b>Groupes de travail – préparation des conclusions et recommandations</b>
---------------	--

20.00	Dîner
-------	-------

**Samedi 15 juin 2002**

**Session plénière**

Présidence: M. Guy-Michel BRANDTNER

09.00 – 10.30

Discussion

10.30 – 11.00

Pause

11.00 – 12.30

Présentation des conclusions et recommandations des rapporteurs des **groupes de travail**

Commentaires des spécialistes invités par le Conseil de l'Europe sur les discussions tenues dans les groupes de travail auxquels ils ont participé

Présentation par le Rapporteur Général des conclusions générales et des recommandations du Séminaire

Commentaires des participants

**Discours de clôture du séminaire:**

M. Guy-Michel Brandtner, Section de l'Enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe.

**Dimanche 16 juin 2002**

Départ des participants

**ANNEXE II****LISTE DES PARTICIPANTS****RAPPORTEUR GENERAL/GENERAL RAPPORTEUR**

- Mr Jean-Michel LECLERCQ, Association Francophone d'Education Comparée (A.F.E.C.), 47, rue Vavin, F – 75006 PARIS France  
Tel/Fax: + 33 1 43 26 21 02  
E-mail: [afec@club-internet.fr](mailto:afec@club-internet.fr)

**INTERVENANTS/SPEAKERS**

- Ms Marcella COLLE, 6, rue de la Gendarmerie, 4170 COMBLAIN-AU-PONT, Belgique  
Tel: + 324 369 33 52  
Fax: + 328 632 37 37
- Mr Claude-Alain CLERC, 11, rue Longschamps, CH – 2014 BÔLE, Suisse  
Tel/Fax:+ 41 32 84 25 915  
E-mail: [claude-alain.clerc@net2000.ch](mailto:claude-alain.clerc@net2000.ch)

**PARTICIPANTS****ALBANIE/ALBANIA**

- Ms Klementina SHIBA, History Teacher in the secondary school of Modern Languages, Shkolla e mesme ajuheve tëhuaja “Asim Vokshi” Rruga Elbasani, TIRANA  
Tel: +355 42 57 966  
Fax: +355 425 79 66  
Mobile: 068 240 71 43  
E-mail: [klementinal@hotmail.com](mailto:klementinal@hotmail.com)

**BOSNIE-HERZEGOVINE/BOSNIA AND HERZEGOVINA**Fédération de Bosnie-Herzégovine/Federation of Bosnia and Herzegovina

- Dr Dubravko LOVRENOVIC, Deputy Minister, Ministry of Education, Science, Culture and Sport of the Federation of Bosnia and Herzegovina, Obala Maka Dizdara 2, 71000 SARAJEVO  
Tel: +387 33 663 691  
Fax: +387 33 664 381  
E-mail: [fmonks@mail.bih.net.ba](mailto:fmonks@mail.bih.net.ba)

- Ms Rasema PROHIĆ, History Teacher, Pedagogical Institute, Ministry of Education, Science and Information of the District of Sarajevo, ČEMALUŠA 2/II, SARAJEVO  
Tel: + 387 33 668 501
- Ms Mirsada BARAKOVIĆ, History Teacher, Pedagogical Institute, Ministry of Education, Science and Information of the District of Sarajevo, ČEMALUŠA 2/II, SARAJEVO  
Tel: + 387 33 668 501
- Ms Senija MILISIC, Historical Institute, Alipasina 9, 71000 SARAJEVO  
Tel/Fax: + 387 33 471 607  
E-mail: [celeb3@bih.net.ba](mailto:celeb3@bih.net.ba)

### Republika Srpska

- Ms Slavica KUPREŠANIN, Author of history textbooks, Ministry of Education of Republika Srpska, Ul. Iveandrića 11, 51000 BANJA LUKA  
Tel/fax: +387 51 301 503  
Mobile: +387 65 642 486
- Ms Mira ŠOBOT, Secondary School History Teacher, Ministry of Education of Republika Srpska, Vuka Karadzica 4, 51000 BANJA LUKA  
Tel/fax: +387 51 331 423  
Mobile: +387 65 653 011
- Mr Samojko CVIJANOVIĆ, History Teacher, DOBOJ  
Tel/fax: +387 53 234 864

### **BULGARIE/BULGARIA**

- Ms Maria KIRILOVA TRIFONOVA-BENOVA, Teacher in history from the 9th French Language Gymnasium, Kv. Banishora, bat. 20, app. 60, 1233 SOFIA  
Tel: +359 2 987 87 72 (home +359 2 31 78 51)  
Fax: +359 2 987 72 16  
E-mail: [maria\\_benova@yahoo.com](mailto:maria_benova@yahoo.com)

### **CROATIE/CROATIA**

Apologised for absence

**KOSOVO**

- Mr Ragip ZEKOLLI, MA (History Teaching), Director, Municipal Education Directorate, Suhareka/Kosovo Ministry of Education, Science and Technology (MEST), c/o Department of Education, Mother Tereza Str., Eximkos Bldg., VI, R. 603 PRISTINA  
Tel: +381 38 504 604 3964 (381 29 71 143)  
Fax: +381 38 504 604 4668  
Mobile: +377 44 184 221  
E-mail: [conrad@un.org](mailto:conrad@un.org) / [ragipzekolli705@hotmail.com](mailto:ragipzekolli705@hotmail.com)

**SERBIE/SERBIA**

- Mr Aleksandar GLAVNIK, History Teacher, Belgrade Gymnasium of Mathematics, 37 Narodnog Fronta, 11000 BELGRADE  
Tel: + 381 11 781 561  
Mobile phone: +064 21 26 836  
Fax: + 381 11 3612-595 (in school)  
E-mail: [glavnika@yahoo.com](mailto:glavnika@yahoo.com)

**ROUMANIE/ROMANIA**

- Mr Doru DUMITRESCU, Inspector General, Ministry of National Education, 9 – 11 Boulevard Energeticienilor, BUCHAREST  
Tel: + 40 1 321 20 12 (Home 40 1 330 73 11)  
Fax: + 40 1 313 55 47/40 1 312 47 53  
Apologised for absence

**SLOVENIE/SLOVENIA**

Apologised for absence

**TURQUIE/TURKEY**

Apologised for absence

**OBSERVATEURS/OBSERVERS**

- Ms Claire PAHAUT, Chargée de mission, DG Enseignement obligatoire, CAE, BLD Pacheco 19, B – 1010 BRUXELLES, Belgique  
Private address: 9, rue de l'Etendard, 1000 BRUXELLES  
Tel: +32 22 10 69 00  
Mobile: 0497 570  
Fax: +32 22 10 69 03  
E-mail : [claire.pahuat@cfwb.be](mailto:claire.pahuat@cfwb.be)

**ORGANISATUER/ADMINISTRATIVE ORGANISER**

- 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](mailto:emir.a@bih.net.ba)

**CONSEIL DE L'EUROPE/COUNCIL OF EUROPE**

- Mr James WIMBERLEY, Head of Educational Policies and European Dimension Division, Directorate General IV, Education, Culture and Heritage, Youth and Sport  
F - 67075 STRASBOURG CEDEX France  
Tel.: +33 3 88 41 26 22  
Fax : +33 3 88 41 27 06/27 88  
E-mail : [james.wimberley@coe.int](mailto:james.wimberley@coe.int)
- Ms Alison CARDWELL, Head of the 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 26 17  
Fax: +33 3 88 41 27 50/ 27 56  
E-mail: [alison.cardwell@coe.int](mailto:alison.cardwell@coe.int)
- Mr Guy-Michel BRANDTNER, Administrator, History Education Section, Directorate General IV, Education, Culture and Heritage, Youth and Sport  
Tel: + 333 88 41 25 80  
Fax: + 333 88 41 27 50/56  
E-mail : [guy-michel.brandtner@coe.int](mailto:guy-michel.brandtner@coe.int)



