



THE EUROPEAN
WERGELAND
CENTRE



NORWEGIAN MINISTRY
OF EDUCATION AND RESEARCH



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

DGIV/EDU/HISTDIM 2010(03) F

Projet

« Histoires partagées pour une Europe sans clivages »

Conférence de lancement du Projet

« Interactions, convergences, conflits : leçons européennes d'histoires partagées »

Buskerud University College
Drammen (Norvège), 16-17 juin 2010

Conférence organisée en coopération avec le Centre Wergeland avec le soutien du
Ministère norvégien de l'Éducation.

Rapport

John Hamer

Sommaire

	Page
Contexte	4
I Allocutions de bienvenue	5
(i) Mme Kristin Halvorsen (Ministre de l'Éducation, Norvège)	
(ii) M. Sjur Bergan (Chef du Service de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe)	
(iii) Mme Ana Perona-Fjeldstad (Directeur exécutif du Centre européen Wergeland)	
(iv) Mme Andreja Rihter (Membre de l'Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe)	
(v) Mme Kristin Ørmen Johnsen (Recteur, Université de Buskerud)	
II Introduction générale	8
(i) Présentation des résultats du Projet « <i>L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire</i> », M. Arild Thorbjørnsen (Consultant)	
(ii) Recommandations issues du Projet « <i>L'image de l'Autre</i> » sur les politiques éducatives, les stratégies et les méthodologies, M. Jean-Pierre Titz (Chef de la Division de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe)	
(iii) Propositions de dissémination des résultats du Projet « <i>L'image de l'Autre</i> », Mme Andreja Rihter (Membre de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe)	
(iv) ALECSO, Dr Béchir Yazidi	
(v) IRCICA, Dr Halit Eren (Directeur Général)	
III Présentations (1)	12
(i) <i>De l'image de l'Autre aux histoires partagées</i> , Mme Tatiana Minkina-M. Milko (Adjoint au Chef de la Division de l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe)	
(ii) Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe , Alexander Chubaryan (Académicien, Directeur de l'Institut de l'Histoire mondiale de l'Académie des Sciences de Russie)	
(iii) Les droits de l'homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes , Professeur Nils Naastad (Institut norvégien des Sciences et des Technologies)	
(iv) L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures ; interactions et convergences , M. Elie Barnavi (Directeur du Musée de l'Europe à Bruxelles)	

IV	Discussions en groupe de travail (1)	16
	(i) Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe	
	(ii) Les droits de l'homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes	
	(iii) L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures : interactions et convergences	
V	Présentations (2)	19
	Histoires partagées : quelles implications pour la pratique, le matériel pédagogique et la formation des enseignants ? Mme Catherine Thompson (Inspectrice d'histoire, Irlande du Nord)	
VI	Discussions en groupe de travail (2)	23
	(i) Les outils pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage (manuels scolaires, matériel pédagogique et nouvelles technologies)	
	(ii) La formation initiale et continue des enseignants d'histoire	
	(iii) L'enseignement dans la pratique : enseigner l'histoire dans des classes multiculturelles	
VII	Présentations (3)	27
	Les émotions dans l'enseignement de l'histoire : des histoires partagées pour une Europe sans clivages, Professeur Christoph Wulf (Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie, Freie Universität Berlin)	
VIII	Conclusions et recommandations	29
	Annexe : Bibliographie complémentaire	32

Contexte

La Conférence a été organisée par le Conseil de l'Europe en coopération avec le Centre européen Wergeland, avec le soutien du ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche. Elle a réuni plus d'une centaine de participants dont notamment des représentants de ministères de l'Éducation, d'organisations internationales et non gouvernementales, des historiens, des auteurs de manuels scolaires ainsi que des formateurs d'enseignants.

Le nouveau projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, lancé lors de cette conférence, répond à trois préoccupations principales :

- (i) Mettre en évidence le patrimoine historique commun des États membres ;
- (ii) Contribuer à la prévention des conflits et au soutien aux processus de réconciliation par une meilleure connaissance des interactions et des convergences historiques de toute nature ;
- (iii) Poursuivre la diffusion et la mise en œuvre des recommandations du « Livre Blanc sur le Dialogue interculturel - vivre ensemble dans l'égalité » adopté par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en mai 2008.

Dans cet esprit, les objectifs suivants ont été identifiés pour le projet :

- (i) Mettre en évidence les principales interactions et convergences qui ont marqué le développement de l'espace européen et créé les conditions de la construction européenne ;
- (ii) Élaborer des propositions concrètes de stratégies et de méthodes visant à faire prendre conscience de ces dimensions de l'histoire européenne et à la faire mieux connaître dans le cadre des cours d'histoire ;
- (iii) Définir les connaissances et les compétences que doivent maîtriser les enseignants d'histoire, en particulier celles nécessaires à une bonne compréhension des tendances communes de l'histoire européenne dans un contexte mondial.

Les objectifs de cette Conférence inaugurale étaient de :

- Avoir un échange de vues entre historiens spécialisés sur l'histoire de l'espace européen et de ses relations avec le reste du monde, sur la philosophie et les objectifs du Projet ;
- Identifier les thèmes de travail ;
- Préciser les types de contenus et les formes des résultats finaux (dossiers pédagogiques, recours au NTI, etc.) ;
- Définir la méthode et le plan de mise en œuvre du projet.

I Allocutions de bienvenue

(i) Mme Kristin Halvorsen (ministre de l'Éducation, Norvège)

Mme Halvorsen souligne le travail remarquable accompli par le Conseil de l'Europe ainsi que son rôle de médiateur et de facilitateur important entre des États aux traditions et régime politique très différents. Elle précise que la Norvège a toujours soutenu le travail de l'Organisation.

Rappelant les travaux au siècle dernier de l'écrivain suédois, Ester Blenda Nordstrøm, et ceux plus récents du journaliste allemand Günter Wallraff, Mme Halvorsen note que de tout temps, quelles que soient les sociétés, le besoin s'est fait sentir de lutter contre les préjugés et jugements fondés sur des stéréotypes. Tant dans l'enseignement que dans l'écriture de l'histoire, nous devons veiller à donner voix à tous et à ce que les récits ne reflètent pas uniquement les intérêts ou vues de groupes particuliers. Nous savons tous pertinemment combien il est nécessaire de bâtir la confiance et de promouvoir la compréhension au sein de sociétés complexes. Il est de notre devoir de lutter contre les stéréotypes et la tendance à créer des mythes et des rumeurs injustifiées à l'égard de groupes ou individus.

La diversité en tant que ressource

La société norvégienne est complexe, diversifiée et plurielle. Bien que cela puisse souvent être perçu comme un problème, Mme Halvorsen a à cœur de souligner que la diversité est une ressource essentielle de la société norvégienne au même titre que dans toute l'Europe. Diversité est synonyme de complexité, productivité, nuances, possibilités et richesses. Elle présente par exemple un avantage certain sur le plan linguistique. Pour un petit pays comme la Norvège, il est d'une importance toute particulière que nos élèves soient capables de s'exprimer dans les langues parlées par des partenaires majeurs d'autres parties du globe. De même, la connaissance des us et coutumes ainsi que des codes culturels d'autres pays est à n'en pas douter un avantage pour un petit pays comme la Norvège.

Appréhender la diversité comme une ressource permettra :

- De développer des démocraties plus pacifiques et durables, en ouvrant par exemple la voie à la coopération, à la compréhension et au respect ;
- De créer un bon point de départ pour la croissance économique, grâce notamment au commerce et au tourisme ;
- De promouvoir la richesse culturelle ;
- De développer la curiosité et le développement scientifiques ;
- De bâtir des sociétés inclusives.

Des progrès restent à réaliser pour atteindre l'objectif : reconnaître la diversité comme une ressource. L'élément clé est la connaissance – des élèves instruits. L'éducation est un droit de l'homme et la connaissance est la base même de la démocratie. Dans chaque pays, le système scolaire joue un rôle important. Pour créer une Europe stable forte d'un niveau élevé d'inclusion et de participation, la connaissance est primordiale. Prise au sens large, elle conduit à la compréhension et au respect. La connaissance développe également la capacité à appréhender les choses sous des angles différents et joue un rôle capital dans l'élimination des stéréotypes. Elle nous aide à aborder les sujets délicats et nous offre un espace commun propice au dialogue. Le projet *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire* en est un parfait exemple.

Le rôle des enseignants est déterminant pour véhiculer la connaissance. Il est essentiel pour nous de disposer d'enseignants compétents et dévoués qui considèrent la diversité comme un atout.

Mme Halvorsen fait part du grand respect que lui inspirent les compétences et travaux du Conseil de l'Europe, dans les domaines notamment de l'enseignement de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme et de la compréhension interculturelle. Il est essentiel que le Conseil poursuive son action en faveur de l'enseignement de l'histoire, domaine perçu comme un moyen de parvenir à la réconciliation et de trouver des solutions pacifiques entre les nations. C'est pourquoi la Norvège a décidé d'apporter son aide financière à ce travail.

La Norvège tient à la poursuite de l'activité entreprise dans le cadre du projet *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire* et soutient par conséquent cette conférence ainsi que les travaux ultérieurs dans ce domaine. Ce projet démontre combien l'enseignement de l'histoire constitue une ressource importante pour le dialogue interculturel. Il vise à promouvoir des approches et à proposer des orientations qui reflètent les sociétés européennes de plus en plus diversifiées, favorisant ainsi des valeurs telles que la tolérance, l'ouverture et le respect des autres, les droits de l'homme et la démocratie.

A cette fin, la notion de multiperspectivité représente tant une méthode de base qu'une valeur fondamentale de l'enseignement de l'histoire. S'il peut contribuer à développer la capacité des élèves à reconnaître et comprendre la valeur de la multiperspectivité, l'enseignement de l'histoire jouera alors un rôle fondamental dans l'établissement de relations pacifiques entre les individus et les sociétés.

Mme Halvorsen est impressionnée par les résultats obtenus jusqu'à présent par le projet *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire*, et notamment par le large éventail de thèmes et questions abordés avec la contribution de participants du monde entier. Le projet est en soit un très bon exemple de la manière de rassembler des personnes et des idées. Mme Halvorsen lance ainsi un appel « Poursuivez l'excellent travail accompli ».

Elle est également d'avis que les actions du Centre européen Wergeland peuvent déboucher sur de grandes réalisations. Les centres de ressources tels que celui-ci peuvent s'avérer être un outil important lorsqu'il s'agit de préparer les élèves et les enseignants d'Europe à cohabiter dans des sociétés diversifiées. L'un des principaux objectifs du Centre est de contribuer au mieux à combler le fossé entre politiques et pratiques, de favoriser la diffusion des connaissances sur l'éducation à la citoyenneté démocratique aux personnes impliquées dans ce domaine. Mme Halvorsen donne l'assurance que le gouvernement norvégien continuera de soutenir le Centre et ses activités et elle invite les participants à la conférence à s'investir. Le Centre est ouvert à tous les États membres du Conseil de l'Europe.

(ii) M. Sjur Bergan (Chef du Service de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe)

M. Bergan exprime au gouvernement norvégien toute la gratitude du Conseil de l'Europe pour l'engagement dont il fait preuve tant dans ce projet que dans les précédents. Le projet

bénéficie également du soutien plein et entier de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

L'enseignement de l'histoire a de toute évidence un rôle important à jouer en promouvant le dialogue interculturel. M. Bergan note cependant que le concept de multiperspectivité est « plus simple à prêcher qu'à mettre en pratique ». Il est toutefois primordial pour les jeunes et nous tous de reconnaître les défauts de l'établissement d'une démarcation stricte entre « notre » histoire et celle des « autres ». Ce qui constitue « leur » histoire et également la « nôtre » et vice-versa. Apprendre des autres est source d'épanouissement personnel.

L'éducation fait intervenir des éléments personnels, sociaux et économiques. Outre la dispense d'une large base de connaissances, le processus éducatif devrait également chercher à autonomiser les jeunes et à encourager les idéaux de la citoyenneté démocratique. Mais les questions fondamentales liées à la nature de la société dans laquelle nous aspirons à vivre sous-tendent l'ensemble des objectifs éducatifs.

(iii) Mme Ana Perona-Fjeldstad (Directeur exécutif du Centre européen Wergeland)

Dans son allocution de bienvenue, Mme Perona-Fjeldstad met en lumière la nature des travaux du Centre Wergeland en tant que centre de ressources sur l'éducation pour la compréhension interculturelle, les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique. Il a pour vocation de rapprocher les politiques, recherches et pratiques ainsi que les cultures, individus et organisations œuvrant à l'éducation pour la compréhension interculturelle, les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique. Il apporte son soutien aux praticiens, multiplicateurs, chercheurs, administrateurs, décideurs et autres acteurs concernés.

Mme Perona-Fjeldstad souligne la dynamique existant entre le projet du Conseil de l'Europe récemment achevé, *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire* et ce nouveau projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*. En contribuant à la déconstruction de stéréotypes et en mettant l'accent sur les interactions et les convergences, l'enseignement de l'histoire peut grandement contribuer à la prévention des conflits et soutenir les processus de réconciliation. De cette manière, l'enseignement de l'histoire en Europe et au-delà – par le biais du dialogue avec les régions voisines – peut promouvoir une culture du respect mutuel.

(iv) Mme Andreja Rihter (Membre de l'Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe)

Dans son allocution d'ouverture, Mme Rihter insiste sur la nécessité d'établir des partenariats et une coopération. Elle met notamment en avant le caractère opportun pour les enseignants d'histoire de nouer des liens avec les musées, les bibliothèques, les archives et les organismes compétents en matière de patrimoine. De tels liens s'avèrent potentiellement très bénéfiques.

(v) Mme Kristin Ørmen Johnsen (Recteur, Université de Buskerud)

Soulignant les travaux entrepris par l'Université, Mme Ørmen Johnsen expose sa vision d'un campus incarnant diversité et ouverture. Sur un plan plus général, cette vision traduit son ambition de jeter des ponts interculturels tant au plan national qu'international.

II Introduction générale

(i) Présentation des résultats du Projet « L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire » par M. Arild THORBJØRNSEN (Consultant)

Au démarrage du projet *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire*, nous n'avions aucune certitude quant aux débouchés finaux. Ce projet a été initié dans un contexte de changement social, économique et politique : dans un monde confronté notamment à une évolution des distinctions ethniques, à l'affaiblissement des rôles sexospécifiques, à la mondialisation, à la croissance des multinationales et au développement rapide des TIC. Dans un monde que caractérisent des changements accélérés, M. Thorbjørnsen souligne que l'éducation est plus que jamais primordiale.

Les principaux objectifs du programme étaient de :

- Proposer des orientations générales pour l'enseignement de l'histoire dans le contexte du dialogue multiculturel ;
- Développer des stratégies permettant de traduire ces orientations en projets concrets ;
et
- Formuler des propositions quant à la formation des enseignants.

Le projet portait sur trois principaux axes de travail :

- L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans une société multiculturelle ;
- Les implications de la mondialisation pour l'enseignement de l'histoire ; et
- L'enseignement de l'histoire dans les situations de post-conflit.

Les groupes cibles étaient :

- Les autorités nationales et les organismes d'enseignement
- Les formateurs d'enseignants
- Les auteurs de manuels scolaires
- Les organisations extrascolaires
- Les médias

Les leçons tirées portaient notamment sur :

- L'importance d'adopter une approche multiperspective de l'enseignement de l'histoire – tout en ayant conscience des difficultés posées ;
- Bien que l'enseignement de l'histoire porte principalement sur l'acquisition de connaissances et la maîtrise des compétences en histoire des jeunes gens, il doit également aborder les questions relatives au développement des attitudes et des valeurs ;
- Correctement géré, l'enseignement de l'histoire est en mesure de servir de fondement à la promotion du dialogue et de la coopération.

(ii) Recommandations issues du Projet *L'image de l'Autre* sur les politiques éducatives, les stratégies et les méthodologies par M. Jean-Pierre Titz (Chef de la Division de l'Enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe)

L'une des évolutions notables des perceptions communes des finalités de l'enseignement de l'histoire est, selon M. Titz, l'emphase mise sur son rôle dans la prévention des conflits. Cette approche contraste fortement par exemple avec celles mises en œuvre au dix-neuvième siècle en matière d'enseignement de l'histoire.

Si l'on veut que l'enseignement de l'histoire puisse remplir efficacement son rôle, l'un des éléments importants est de donner aux élèves les outils qui leur permettront d'agir en qualité de futurs citoyens de sociétés à la composition de plus en plus diversifiée. Par ailleurs, la nature de cette diversité se complexifie davantage au fil des mouvements de populations contemporains. Le développement des capacités de chacun à engager un dialogue multiculturel soulève des questions liées à l'acquisition du contenu historique approprié mais aussi au renforcement d'attitudes telles que l'ouverture, l'empathie, un respect des témoignages et une prédisposition à la recherche de solutions harmonieuses.

De toute évidence, ces exigences font peser sur les enseignants d'histoire des demandes sans cesse plus lourdes. On assiste non seulement à un changement de la nature même du rôle de l'enseignant d'histoire mais également, comme M. Titz le laisse entendre, à une sorte de crise dans l'enseignement de l'histoire. A chaque étape du projet, l'importance cruciale de l'enseignement en salle de classe et de la formation tant initiale que continue des enseignants a été démontrée. Il convient dans ce domaine de remédier de toute urgence aux imperfections si nous voulons que l'éducation en général et l'enseignement de l'histoire en particulier soient en mesure d'aborder le problème de la prévention des conflits. Les enseignants des établissements scolaires doivent notamment avoir accès aux dernières recherches universitaires menées dans le domaine de l'histoire ainsi qu'aux exemples de pédagogies fructueuses. Une approche tant du haut vers le bas que du bas vers le haut doit promouvoir cet accès et il convient de mettre en place des mécanismes permettant de faciliter le partage des bonnes pratiques.

M. Titz insiste toutefois sur un point : les écoles et les enseignants d'histoire ne sont pas en mesure à eux seuls de réussir. Ils sont susceptibles de contribuer aux processus de prévention des conflits mais ils ne constituent que l'un des maillons de la chaîne impliquant tout un éventail d'acteurs de la société civile. Cela suppose entre autres de reconnaître l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, de la multidisciplinarité et du travail en partenariat. Si nous voulons toutefois optimiser leur efficacité, il convient d'intégrer dans chaque partenariat des procédures d'évaluation et de suivi.

(iii) Propositions de dissémination des résultats du Projet *L'image de l'Autre* par Mme Andreja Rihter (Membre de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe)

- Comme si souvent par le passé, la paix et la liberté continuent aujourd'hui d'être mises à l'épreuve en Europe. Selon Mme Rihter, permettre aux jeunes d'acquérir une connaissance solide et de comprendre l'histoire des nations d'Europe doit être considéré comme une première étape indispensable pour être en mesure de reconnaître et d'appréhender les différences inhérentes au concept de « l'Autre ».

- Lorsque le projet a été initié, il était prévu de procéder à la dissémination des résultats en créant dès le départ un réseau d'institutions chargées de former les enseignants d'histoire et autres disciplines connexes. Le projet aurait ainsi eu le moyen d'identifier précisément la demande – notamment en matériel pédagogique. Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, ce réseau a opéré en tant que véritable système professionnel de diffusion des publications produites¹.
- La Recommandation 1880 (2009) du Conseil de l'Europe sur L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit souligne l'importance de veiller à ce que les programmes de formation des enseignants comportent deux éléments distincts et équilibrés: le développement de l'expertise dans le domaine de la matière enseignée («quoi enseigner?») et le renforcement des compétences pour susciter l'intérêt des élèves pour la discipline («comment enseigner?»). La Recommandation demande également la pleine mise en œuvre du Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité», pour faciliter l'élaboration de directives pour les enseignants sur les questions relatives à la tolérance et au dialogue interculturel².
- La dissémination ne devrait pas seulement viser les établissements scolaires et d'enseignement formel de l'histoire mais inclure également toute une palette d'institutions. Elle devrait notamment associer les musées et autres instances culturelles qui proposent une interprétation du passé en terme de patrimoine.

(iv) ALECSO, Dr Béchir Yazidi

L'ALECSO (l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences) et le Conseil de l'Europe ont noué des relations basées sur un dialogue culturel pour un meilleur échange des connaissances et plus particulièrement d'idées sur le multiculturalisme. Selon le Dr Yazidi, la tenue d'un tel dialogue est des plus appropriées dans le contexte international actuel menaçant. Ces relations offrent aux deux organisations l'opportunité de présenter un modèle d'accord et de coopération étayé de références culturelles communes et d'influences culturelles réciproques qui ont jalonné l'histoire.

Le Dr Yazidi évoque les accords de Faro de 2005 qui ont confirmé le caractère opportun de telles approches et d'une volonté commune de coopération, notamment dans le domaine de l'enseignement en général et de celui de l'histoire en particulier. En œuvrant à de tels accords, l'ALECSO et le Conseil de l'Europe se sont rapprochés pour coopérer et agir concrètement en partenariat dans le cadre de divers programmes de travail.

C'est dans ce cadre qu'ont été organisées à Tunis, en octobre 2008, les « Journées euro-arabes – vers une meilleure compréhension réciproque », comme l'indique l'intitulé de l'événement. L'enseignement de l'histoire y occupait la place d'honneur et l'accent a été mis sur le projet lancé par le Conseil de l'Europe *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire*, projet adopté par les États membres de l'ALECSO.

¹ Voir l'Annexe au présent rapport.

² Voir également l'allocution de Mme Rihter à la 23^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation, « **L'éducation pour une société démocratique durable : le rôle des enseignants** », Ljubljana, Slovénie, 4 juin 2010

Parmi les exemples de travaux réalisés dans ce contexte, citons *L'image de l'Autre dans les livres d'histoire des pays arabes* (Dougguï), et *Le guide analytique pour les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire dans les pays arabes* (Tamer). En outre, une stratégie visant à constituer un groupe euro-arabe d'enseignants d'histoire a été développée. Elle a été mise en route cette année en mai 2010, avec la tenue d'un séminaire inaugural destiné aux enseignants de cette discipline des pays arabes. Le Conseil de l'Europe a participé à ce séminaire sur *L'enseignement de l'histoire : entre affirmation des identités et ouverture à l'Autre*. Dans ce contexte, la majorité des participants se sont engagés à introduire une approche multiperspective de l'enseignement de l'histoire dans leurs salles de classe. Sans même connaître le résultat final de ces trois journées, la plupart étaient disposés à adopter cette nouvelle approche. Après cette première rencontre, il est désormais possible d'aborder la suivante, à Abu Dhabi en octobre 2010, avec plus de confiance et d'expérience dans l'espoir de parvenir à une meilleure compréhension du concept.

Le principal résultat du séminaire a été la volonté des participants de poursuivre le dialogue, non pas en cercle fermé, mais dans la perspective d'un échange de vues sur l'enseignement et les pratiques pédagogiques entre enseignants européens et arabes. Ils ont également exprimé l'espoir de mettre en place une série de réunions et de créer un réseau. A l'issue des séminaires, il est prévu de prendre en compte cette approche commune dans l'élaboration de nouveaux programmes et manuels scolaires.

Dans le cadre de ses relations avec le Conseil de l'Europe, l'ALECSO a choisi comme objectifs de :

- Renforcer le dialogue euro-arabe en développant les capacités à travailler conjointement sur des projets d'intérêt commun afin de lutter contre les préjugés et les fausses représentations ; et
- Diffuser une culture fondée sur la tolérance, la connaissance de l'universalité, l'entraide mutuelle entre les nations, l'apprentissage de la cohabitation et un dialogue basé sur le respect de la différence.

(v) Dr Halit Eren (Directeur Général, IRCICA)

Au nom de l'IRCICA (Centre de Recherches sur l'Histoire, l'Art et la Culture Islamiques), le Dr Eren adresse ses vœux de succès au projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, et remercie le Conseil de l'Europe, le ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche ainsi que le Centre européen Wergeland de l'avoir invité à cette conférence. Cette dernière marque selon lui une nouvelle étape dans le contexte des divers efforts collectifs et institutionnels déployés en Europe depuis des décennies autour du thème « Histoires partagées ».

L'IRCICA participe à différents projets internationaux dont certains européens tels notamment que le projet *L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire* récemment achevé. Dans le cadre de ce projet, le Conseil de l'Europe a organisé conjointement l'un des symposiums avec l'IRCICA, dans ses locaux à Istanbul. Cette manifestation a permis de dégager plusieurs exemples intéressants de la façon d'aborder l'enseignement d'autres histoires et cultures. Corrélativement à ce symposium et suite à la réunion d'historiens organisée l'an passé dans le cadre du sommet de l'Alliance des Civilisations à Istanbul, le Conseil de l'Europe, son Centre Nord-Sud et l'IRCICA ont lancé un projet afin de mettre en lumière les interactions au sein et autour des cultures méditerranéennes et avec d'autres. Ce projet vise à agrémenter

l'enseignement de l'histoire de témoignages d'échanges culturels et d'influences qui ont généralement perduré aussi bien en temps de paix que de conflit.

L'IRCICA est une organisation intergouvernementale qui œuvre depuis trente ans à l'histoire des peuples de quatre continents. Plusieurs des continents et régions périphériques qui ont contribué à l'histoire collective de l'Europe relèvent également de la sphère d'intérêt de l'IRCICA. Certains des projets menés par l'organisation concernent les Balkans, l'Europe du Sud-Est, le Caucase à l'Est, la région Volga-Oural au Nord, la rive est et la rive sud de la Méditerranée, autant de régions situées en Europe ou aux alentours. Les études couvrent l'histoire des relations internationales et les interactions au sein de chacune de ces régions ainsi qu'avec différentes parties de l'Europe à diverses périodes de l'histoire.

L'IRCICA mène des activités à caractère régional, et organise notamment des congrès mettant en lumière tous les aspects de l'histoire, y compris les aspects politiques, administratifs, ceux liés à l'architecture ou à l'urbanisme, aux arts et aux sciences, à la langue et au folklore. Des congrès de ce type ont été organisés en Bulgarie, en Roumanie, en Albanie, en Macédoine, en Bosnie-Herzégovine, en Azerbaïdjan, deux dans chacune des républiques du Bachkortostan et du Tatarstan de la Fédération de Russie, ainsi qu'au Maroc. Les actes des congrès servent de référence et sont utilisés dans les manuels scolaires à différents niveaux de l'éducation.

Au travers de ces activités, l'IRCICA s'efforce de promouvoir certains principes et pratiques susceptibles de répondre au mieux aux besoins des chercheurs et enseignants en histoire, dans un monde actuel et futur marqué par l'interdépendance et l'interconnectivité. L'un de ces principes est lié à la question de perspective – en matière de contenu, de couverture géographique et de périodisation. S'agissant du contenu, l'IRCICA promeut les recherches et un enseignement qui permettront de combler les fossés creusés par la compartimentation, les analyses partiales ou le processus de simplification. Il favorise les recherches et enseignements qui prennent en compte les développements culturels, urbains, scientifiques et autres – ainsi que les aspects politiques – dans la mesure où ce sont eux qui offriront aux lecteurs et aux élèves un tableau plus complet de la situation plutôt que des éléments particuliers.

En ce qui concerne la couverture géographique et la périodisation, l'IRCICA soutient le principe de périodisation complète et précise dans l'étude des processus historiques – en particulier ceux qui impliquent plusieurs communautés et régions. Par conséquent, il convient de prendre en compte les contributions de l'ensemble des acteurs à des processus tels que le commerce de biens et services, la transmission des sciences et techniques et les évolutions linguistiques au fil du temps et par-delà les continents. Cette approche d'une « histoire culturelle » étaye et complète les histoires politiques et les mémoires de conflits. Elle peut avoir une portée mondiale ou régionale, tout en faisant dûment référence aux interactions interrégionales. Le projet sur les interactions au sein et autour des cultures méditerranéennes et avec d'autres mené avec le Conseil de l'Europe et son Centre Nord-Sud, ainsi que les projets régionaux de l'IRCICA évoqués précédemment en sont des exemples.

III Présentations (1)

- (i) ***De l'image de l'Autre aux histoires partagées, Mme Tatiana Minkina-Milko (Adjoint au Chef de la Division de l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe)***

Évoquant l'intitulé du nouveau projet, Mme Minkina-Milko note que le mot « partagées » est une expression clé utilisée pendant toute l'existence du Conseil de l'Europe et reprise dans bon nombre de ses documents. De même, le Conseil de l'Europe a, par le passé, insisté sur les dangers qui pouvaient découler de la prolifération des clivages en Europe. La notion « d'histoires partagées » présente toutefois un nouveau paradigme. Comme le souligne Mme Minkina-Milko, le nouveau projet permettra de créer un espace d'action, en transformant les concepts et aperçus en réalités éducatives.

Notre monde contemporain présente entre autres principales caractéristiques – des changements permanents, continus et accélérés ; un accès sans cesse croissant à toujours plus d'informations ; et une mobilité fortement accrue. Ces caractéristiques posent des défis considérables au monde de l'éducation et aux enseignants sur un plan général. Notamment :

- Comment aider au mieux les jeunes afin qu'ils soient en mesure de s'adapter à des demandes en perpétuelle évolution, de faire des choix rapides et éclairés, et d'endosser la responsabilité des conséquences de ces choix ?
- Comment garantir que les jeunes disposent des compétences et attributs dont ils auront besoin ? Il s'agit entre autres du pragmatisme, de l'ouverture d'esprit dans la réflexion, de la capacité à surmonter les stéréotypes, de l'empathie (en particulier dans leur approche des questions sensibles et de celles qui suscitent des émotions), la forte volonté d'interagir et de considérer l'interdépendance non pas comme une limitation mais comme un atout.

Pour relever ces défis, l'enseignement de l'histoire a un rôle clé à jouer au sein des établissements scolaires, mais il ne peut espérer y parvenir seul. Il convient de nouer des partenariats : entre les enseignants, les élèves et les familles ; entre les enseignants d'histoire, les historiens universitaires et les auteurs ; avec les musées, les bibliothèques et les archives. Sur un plan plus général, il faut développer de nouveaux types de partenariats locaux, nationaux et transnationaux, dans les domaines notamment de l'éducation, de la science et de la culture.

Dans le cadre du processus de renforcement de la notion d'histoires partagées et en référence aux objectifs du projet actuel, Mme Minkina-Milko propose les mesures suivantes :

- La production d'un manuel sur les questions de multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire. Il devrait entre autres choses souligner les principes selon lesquels :
 - L'histoire que nous enseignons aux jeunes doit être présentée dans sa pleine complexité – l'ignorance donne lieu à manipulation ;
 - Chaque voix est digne d'intérêt ;
 - Il peut y avoir de nombreux points de vue différents mais tous convergent dans un espace partagé ;
 - La diversité est facteur d'enrichissement ;
 - Les valeurs telles que l'ouverture d'esprit et la tolérance sont des attributs essentiels.
- La dissémination des recommandations issues du projet *L'image de l'Autre*, en particulier le rôle potentiellement important que l'enseignement de l'histoire peut jouer dans les processus de transformation et de prévention des conflits.

- Intégrer au projet le principe consistant à évoluer vers une action commune fondée sur le partenariat. Au fur et à mesure du développement du projet, il convient de veiller à ce que les thèmes proposés soient examinés à la lumière des éventuelles opportunités de partage ainsi offertes sous une forme ou sous une autre.

(ii) **Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe, par Alexander Chubaryan (Académicien, Directeur de l'Institut de l'Histoire mondiale de l'Académie des Sciences de Russie)**

A l'ère soviétique, précise M. Chubaryan, la diversité de points de vue entre historiens était totalement impossible. Depuis lors, les historiens, tant en Russie qu'ailleurs, se sont efforcés de trouver de nouvelles synthèses et de nouvelles possibilités en étudiant par exemple les travaux d'Arnold Toynbee, de Max Weber et Fernand Braudel. Mais compte tenu du fait que – comme l'évoquait l'historien britannique EH Carr - 'il y a autant d'histoires que d'historiens', concilier différents points de vue n'est pas une tâche aisée.

La nationalisation, ou ce que M. Chubaryan qualifie de « souverainisation » de l'histoire est quelque peu incompatible avec la notion « d'histoire partagée ». Les conflits divisent les peuples, et leur narration divise les historiens. Si certains conflits, comme les guerres napoléoniennes ou la Première Guerre mondiale, semblent plus ou moins recueillir un consensus, ce n'est pas ou rarement le cas de la Seconde Guerre mondiale. Néanmoins, M. Chubaryan propose certains principes sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour tenter de parvenir à un échange de points de vue :

- L'opportunité de rapprocher les sciences historiques et les sciences politiques.
- Veiller à aborder tout l'éventail de questions soulevées par l'étude d'un conflit, en adoptant une méthodologie et une approche multifactorielles. La Seconde Guerre mondiale par exemple soulève non seulement des préoccupations d'ordre géopolitique, mais aussi des questions de moralité, de nature du leadership, etc.
- Reconnaître que le partage de points de vue n'implique pas la nécessité de chercher à tout prix une position unique.
- Reconnaître que les conflits sont la « militarisation de la vie ».
- Éviter d'adopter des positions accusatrices.
- Reconnaître que les guerres ont mené à l'annexion de pays mais également, à l'image de l'Amérique du Sud, à leur libération.
- Avoir pleinement conscience des dangers que pose l'utilisation d'événements historiques à des fins politiques. L'interprétation de l'histoire incombe aux historiens professionnels et non aux politiciens ou aux organisations nationales ou internationales.

Les manuels d'histoire, qu'ils soient destinés aux enseignants ou aux élèves, devraient mettre l'accent sur les problèmes et conflits de l'histoire européenne. Mais nous devons prendre conscience et tenir compte du fait que ce ne sont pas seulement les manuels d'histoire qui

forment les esprits et les attitudes des jeunes. Les familles, les médias, Internet et d'autres facteurs exercent une forte influence.

(iii) Les droits de l'homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes par Nils Naastad (Professeur, Institut norvégien des Sciences et des Technologies)

En s'attaquant à la question de savoir ce que l'on entend par droits de l'homme et si certains peuvent être considérés comme plus importants que d'autres, le Professeur Naastad présente un bref aperçu historique. En 1550, un débat a vu le jour autour du caractère légitime ou non du traitement accordé par l'Espagne aux peuples autochtones du Nouveau Monde. La réponse semblait dépendre de la perception de la nature des Indiens. Considérés comme des esclaves, le traitement qui leur était infligé s'avérait justifié ; ce qui n'était pas le cas s'il convenait plus justement de les considérer comme des êtres rationnels. Le débat n'a jamais permis de tirer de conclusion et le mauvais traitement des Indiens a perduré. Tout le monde s'accordait à penser qu'il existe des règles quant à la manière de traiter les êtres humains, mais pas sur ce que l'on entend par être humain et de ce fait, à qui ces règles devaient s'appliquer. Dans certains cas, par exemple avec la colonisation européenne ou la Déclaration d'indépendance des États-Unis, il apparaît clairement que les normes morales et la protection qu'elles offrent n'étaient pas conçues comme s'appliquant à tous les individus.

Comment peut-on alors, demande le professeur Naastad, étendre les droits de l'homme à de nouveaux groupes de personnes ? Par l'intermédiaire d'événements tels que l'acquisition du droit de vote ; l'impact des campagnes ; un accord international ; ou une intervention internationale y compris militaire pour protéger les minorités – comme par exemple dans les Balkans.

La Cour européenne des droits de l'homme témoigne de la manière dont les questions liées aux droits de l'homme ont pris une dimension internationale et relèvent de ce niveau de juridiction et ne sont plus seulement à régler en interne dans un pays particulier. On peut dire qu'en matière de droits de l'homme, l'autorité de l'Etat est affaiblie et l'individu prime. Comme l'ont montré plusieurs procès récents, les chefs d'Etat ne peuvent pas invoquer l'immunité face à des accusations de crimes contre l'humanité.

Selon le Professeur Naastad, l'ensemble du domaine des droits de l'homme et du droit international s'apparente à un terrain miné, soulevant pléthore de questions complexes et problématiques. Compte tenu de cette complexité, la question des droits de l'homme n'est pas un sujet simple à étudier en salle de classe.

(iv) L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures ; interactions et convergences par M. Elie Barnavi (Directeur du Musée de l'Europe à Bruxelles)

En présentant ce thème, M. Barnavi met en avant deux principes sous-tendant un manuel d'histoire européenne qu'il a commencé, confesse-t-il, à rédiger sans jamais parvenir à l'achever.

- (i) Aucune histoire nationale ne devrait figurer dans un ouvrage de ce type à moins qu'elle ne se soit avérée indispensable pour l'histoire de l'Europe.

- (ii) Les manuels consacrés à l'histoire d'un État-nation individuel ont leur place mais ils devraient venir compléter et non remplacer un ouvrage sur l'histoire européenne.

Tout au long de son histoire, les frontières de l'Europe ont été repoussées vers l'Est. Depuis l'ère gréco-romaine, l'Europe est devenue, pour reprendre les mots de M. Barnavi, « une sorte de pâte feuilletée » avec des couches de différentes civilisations qui se superposent les unes aux autres. Cela a inmanquablement conduit à une Europe très diversifiée au plan politique, social et culturel. Cependant, parallèlement à cette diversité, des forces ont également œuvré à l'élaboration d'une Europe commune. C'est l'Église qui a donné naissance à la forme d'Europe commune qui a émergé au Moyen Âge. La chrétienté médiévale était l'héritière de l'Empire romain ; bien que la rivalité entre la laïcité – qu'incarnait l'Empereur – et le spirituel, représenté par la papauté, ait eu tendance à masquer le phénomène de l'Europe. La civilisation européenne a été définie par les universités médiévales et était caractérisée par notamment la langue commune, des manuels communs et des méthodes d'enseignement communes. Et aucun mouvement intellectuel, tel que l'Humanisme, ou révolution religieuse, comme la Réforme, n'a fait voler en éclats cette unité culturelle. L'unité culturelle et intellectuelle s'étend d'Aquinas à Voltaire en passant par Erasme. Les frontières territoriales de l'Europe peuvent être floues mais la notion d'existence d'une civilisation européenne est forte.

L'impact de menaces extérieures, telles que celles posées par l'Islam, ont eu tendance à renforcer le concept européen. Néanmoins, l'unité culturelle qui existait a fait preuve d'une résistance sans failles face aux tentatives visant à la convertir en unité politique. Les deux axes ont perduré – l'axe culturel qui tend à l'unité et l'axe politique qui va dans la direction opposée. Les appels à une plus grande unité tels que celui lancé en 1851 par Victor Hugo pour la création d'États-Unis d'Europe sont restés vains. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, avec l'affaiblissement de la position centrale de l'Europe dans le monde et de son unité culturelle qu'une plus grande unité politique s'est avérée possible.

IV Discussions en groupe de travail (1)

(i) Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe

- Les conflits sont normaux, et il est normal de passer d'une situation de conflit à la coexistence. L'enseignement des conflits suppose une contextualisation ; il faut pour cela adopter une approche plus large, ne se limitant pas aux protagonistes, et se pencher davantage sur le passé ou les conflits similaires.
- Une typologie des conflits doit nous permettre par exemple d'établir une distinction entre les conflits opposant des pays et les conflits sociaux/internes. Il nous faut également différencier les conflits qui font déjà partie de « l'histoire », même s'ils ont un impact sur la réflexion de la génération actuelle, et les conflits en cours, qui ne sont pas encore « réglés ».
- Des méthodologies d'enseignement différentes sont indispensables : travailler avec des sources, comparer diverses interprétations, déconstruire les récits sont des moyens reconnus de traiter des conflits « historiques ». Nous pouvons de cette manière partager nos perspectives sur les conflits et apprendre que nous ne parlons pas seulement d'histoire, mais également de mémoire et de commémoration. Alors

seulement, nous sommes en mesure de comprendre le message/l'importance du conflit passé pour le présent.

- S'inspirant des expériences des membres du groupe issus de régions où des conflits restent ouverts ou irrésolus, telles que l'Irlande du Nord, Chypre, le Kosovo ou l'Estonie, il a été recommandé de créer une atmosphère de dialogue, préservant un espace de débat et ouvrant la salle de classe à la discussion et à l'expression des émotions. Dans les situations de conflit récent ou ouvert, les interprétations de la famille/des pairs ont une influence toute particulière et devraient être analysées en classe. De même, il convient de prendre en considération l'incidence des médias sur la perception qu'ont les étudiants du conflit.
- La discussion ne doit pas être limitée aux seuls conflits violents, d'autant que les solutions recherchées sont pacifiques. De même, les pays tels que le Danemark ou l'Islande, dont l'histoire a été moins violente que celle de beaucoup d'autres, doivent trouver des moyens effectifs d'aborder les questions liées aux conflits.
- Les manuels scolaires sont souvent partisans et nationalistes et ne facilitent pas une analyse impartiale et rationnelle des conflits. Il convient de proposer davantage d'informations sur les acteurs concernés (des commissions conjointes, telles que la commission gréco-turque, pourraient être des outils précieux à cet égard).
- La formation des enseignants est un élément essentiel. Les enseignants doivent être formés à la façon de traiter les émotions avant d'aborder le sujet en question.
- Le groupe recommande que les résultats du précédent projet du Conseil de l'Europe consacré à l'enseignement de l'histoire dans les situations de conflit et de post-conflit soient diffusés plus largement et efficacement.

(ii) Les droits de l'homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes

- Les droits de l'homme ne sont qu'un aspect des choses. Les droits s'accompagnent de responsabilités, et les droits individuels doivent être couplés à la responsabilité sociale et personnelle – les individus doivent être prêts à assumer les conséquences de leurs actes.
- Concernant l'âge auquel les jeunes devraient commencer à apprendre les droits de l'homme, un consensus s'est créé – dès que possible ; mais il s'est accompagné d'une mise en garde : la question doit être abordée de manière appropriée à l'âge des élèves. Certains pays (par exemple les Pays-Bas) se sont rendus compte qu'il était urgent de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme afin de combattre la montée de l'extrémisme.
- Au-delà du fondement juridique et des conventions internationales des droits de l'homme, plusieurs questions sont à traiter :
 - Comment les interprétations des droits de l'homme ont-elles évolué au fil du temps ?
 - Quel est le juste équilibre à trouver entre les droits individuels et les droits collectifs d'un groupe ou d'une communauté ?

- Les droits de l'homme peuvent être examinés selon une échelle progressive, s'étendant de ceux considérés comme inaliénables et absolus jusqu'aux droits semblant dépendre davantage de la relativité culturelle. D'où la nécessité de trouver un certain niveau de consensus sur une forme de hiérarchie des droits de l'homme.
 - Notre définition/conception des droits de l'homme repose-t-elle trop lourdement sur la culture et les valeurs occidentales, au risque de négliger le contexte universel ?
- Définir l'éducation aux droits de l'homme est tout aussi problématique. L'éducation aux droits de l'homme diffère-t-elle significativement de l'éducation morale ou à la citoyenneté ? Sur un plan plus général, il convient de savoir si l'étude des droits de l'homme occupe une place particulière dans le curriculum ou si les questions relatives aux droits de l'homme touchent tous les aspects de l'éducation. L'étude des droits de l'homme dans le contexte de l'enseignement de l'histoire a pour intérêt de fournir aux élèves un cadre de réflexion plus large ; l'éducation aux droits de l'homme devrait néanmoins être abordée sur une base transcursculaire.
- Hormis les définitions, le groupe a soulevé un certain nombre de questions d'ordre pédagogique :
 - Veiller à instaurer en classe un climat propice – par exemple un climat de respect mutuel favorisant le dialogue permanent entre élèves et entre élèves et enseignants.
 - L'intérêt de mettre au point des stratégies éducatives faisant appel aux émotions. L'éducation aux droits de l'homme doit s'attacher à développer des attitudes, des valeurs et des raisons d'agir. Elle ne peut se réduire à demander aux élèves d'apprendre un ensemble de propositions.
 - Les dangers d'une simplification à l'extrême : les questions relatives aux droits de l'homme doivent être abordées dans toute leur complexité et ne pas être réduites à des réponses oui/non.
 - Proposer aux élèves différents scénarios dans lesquels ils seront en mesure de confronter et de négocier leurs propres valeurs.
 - Reconnaître tant le bien-fondé que les limites des approches empathiques.
 - Une attention exclusive portée aux violations atroces des droits de l'homme, par exemple les génocides, peut s'avérer contre-productive car elle ne laisse que peu d'espace pour traiter de questions moins brutales mais pourtant importantes.
- Toutes ces questions pédagogiques soulèvent à l'évidence des interrogations sur le type de compétences nécessaires aux enseignants pour travailler avec succès de cette manière. Le Conseil de l'Europe a un rôle à jouer en aidant à l'élaboration et la diffusion de recommandations sur les compétences requises.

(iii) L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures : interactions et convergences

- L'enseignement de l'histoire de l'Europe soulève des questions factuelles mais également des interrogations quant aux points de référence indispensables aux jeunes pour leur permettre d'aborder des sujets tels que l'identité européenne commune ou l'europanisation. Comment concevoir et traiter de l'histoire de l'Europe et de

l'identité européenne en salle de classe ? Le concept d'identité européenne doit-il par exemple être ancré dans le passé, ou doit-il s'agir d'une identité politique actuelle résolument orientée vers l'avenir ?

- Le concept d'identité comporte plusieurs facettes et est en mutation constante, subissant l'impact de la mondialisation. Si le fait de posséder une identité nationale et une identité européenne n'est pas nécessairement contradictoire, la volonté de faire prendre conscience aux jeunes qu'ils sont les détenteurs d'un patrimoine à la fois européen et national n'est pas sans soulever des critiques. La communauté des enseignants français par exemple, est divisée sur la question de savoir quelle devrait être la place de l'Europe dans l'enseignement de l'histoire et certains prônent la suppression de l'Europe du programme d'histoire.

V Présentations (2)

Histoires partagées : quelles implications pour la pratique, le matériel pédagogique et la formation des enseignants ?, Mme Catherine THOMPSON (Inspectrice d'histoire, Irlande du Nord)

L'éducation est essentielle dans la quête d'une société inclusive, réconciliée et ouverte, fondée sur la confiance, le partenariat, l'égalité et le respect mutuel.

(A Shared Future: document directif du gouvernement d'Irlande du Nord)

La présentation de Mme Thompson repose sur son expérience de l'enseignement de l'histoire en Irlande du Nord. L'Irlande du Nord est une société divisée qui sort tout juste d'un conflit. Elle connaît de longue date une scission entre deux traditions principales – les communautés unionistes et nationalistes. Dans cette société, beaucoup d'enfants et de jeunes prennent conscience des différences dès le plus jeune âge, comme l'ont démontré les recherches du Professeur Paul Connolly en 2002. Ce dernier a constaté que les enfants de trois ans exprimaient déjà des points de vue sectaires de ce type. Cependant, Mme Thompson s'est déclarée convaincue que la reconnaissance d'une histoire partagée et un accent placé sur les points communs (parallèlement à des travaux de développement sur d'autres aspects de l'éducation formelle et informelle des jeunes) peuvent permettre d'éviter ce type de scénario et au contraire d'amener les enfants à accepter et respecter les différences et à apprécier la complexité de l'histoire de l'Irlande du Nord.

Introduite en 2005, la stratégie du gouvernement pour la promotion des bonnes relations en Irlande du Nord intitulée « Un avenir partagé » (*A Shared Future*), et Mme Thompson laissent entendre qu'il existe un lien indissoluble entre l'étude de l'histoire, y compris « l'histoire partagée » et la réalisation d'un avenir partagé.

Il y a trente ans, les programmes d'histoire étudiés par les élèves dépendaient du type d'école dans lequel ils étaient scolarisés. Les élèves des écoles catholiques apprenaient l'histoire de l'Irlande. Elle était présentée sous forme d'un récit, une histoire de conquête britannique. En revanche, les élèves des écoles publiques étudiaient principalement l'histoire de la Grande Bretagne et de son Empire – l'intérêt véritable étant l'impact qu'a eu l'Irlande sur la politique britannique. Dans les deux secteurs, il était peu question d'une « histoire partagée ».

Au début des années 1990, le curriculum a changé et l'histoire a détourné son attention du récit, des récits, pour la porter sur le processus. Un programme commun d'étude a été introduit et toutes les écoles ont été tenues de traiter des mêmes sujets en balayant

chronologiquement toute l'histoire irlandaise. L'accent a été mis sur le travail des historiens, l'investigation historique et le développement de compétences telles que la capacité d'analyse des sources, afin que les élèves soient capables d'évaluer les éléments de preuve et de tirer leurs propres conclusions sur le passé. Cette approche a perduré pendant près d'une quinzaine d'années. Plus récemment, un nouveau curriculum révisé a été introduit. L'accent est désormais placé sur les résultats pour les élèves, sur le rôle de chaque discipline dans le développement des jeunes en tant qu'individus et sur leur préparation à contribuer à la société, à l'économie et à l'environnement. Le programme d'histoire est guidé par une série d'exposés des faits qui permettent aux jeunes de comprendre l'impact de l'histoire sur eux-mêmes et le monde dans lequel ils vivent.

Le programme suivi actuellement par les élèves, s'il est bien enseigné, est extrêmement prometteur en termes d'apprentissage et de préparation des jeunes à la vie dans une société diversifiée. Limiter cet enseignement à des passages distincts de l'histoire de l'Irlande du Nord et ne transmettre que des récits partisans, sans offrir aux jeunes la possibilité de découvrir ce qui constitue des expériences communes, c'est laisser passer l'occasion d'explorer ce que nous partageons tous : le passé et le présent. Est perdue également l'opportunité de contribuer à la consolidation d'une société pacifique et démocratique.

Implications pour la formation des enseignants :

L'expérience de l'Irlande du Nord montre que la formation tant initiale que continue des enseignants et leur développement professionnel permanent sont le principal facteur de changement de l'enseignement de l'histoire. Beaucoup d'éléments contribuent à l'histoire qui est enseignée – la politique éducative, le curriculum, les objectifs/perspectives des écoles individuelles, la disponibilité des manuels scolaires et d'autres ressources. Mais le facteur décisif et déterminant de la réalité concrète en salle de classe est l'état d'esprit, la créativité, l'expertise professionnelle et l'engagement de l'enseignant. Il est de ce fait impératif que le développement professionnel des enseignants les incite à analyser leur propre compréhension de l'enjeu que représente « l'histoire partagée » en classe, et leur transmette les compétences et approches pédagogiques pour aborder en toute confiance le sujet avec les élèves.

Le défi majeur est de gagner « les cœurs et les esprits » des enseignants afin qu'ils acceptent d'abandonner ce qu'ils considèrent peut-être comme des pratiques pédagogiques sûres. Au cours de la période de conflit, les enseignants ont généralement évité les sujets sensibles en s'en tenant aux recherches historiques sans risques et aux travaux axés sur les compétences, qui caractérisaient le curriculum d'histoire dans les années 1990. Faire évoluer les enseignants a été un défi d'envergure. En dépit du caractère plus pacifique de l'époque actuelle, le système scolaire reste largement soumis à la ségrégation. La plupart des enfants et des jeunes fréquentent des écoles où ne se mélangent pas les deux communautés ; et ce clivage se retrouve au sein de la population : chacun vit généralement dans sa propre communauté. L'enseignement de l'histoire censée s'attacher aux expériences partagées et rechercher les points communs et les différences nécessite du courage de la part des enseignants. Il s'agira très certainement pour ces derniers de mener un travail personnel et de s'investir dans l'exploration de ces aspects du passé.

Ayant vécu durant le conflit, beaucoup d'enseignants ont connu des expériences personnelles, parfois tragiques, des Troubles et certaines convictions sont peut-être profondément ancrées en eux-mêmes. Le seul fait d'amener les enseignants à accepter de présenter en classe des perspectives multiples peut nécessiter une évolution significative de leur propre mode de réflexion. Cependant, l'introduction d'un nouveau curriculum en Irlande du Nord et l'accès à

la formation proposée aux enseignants ont été grandement bénéfiques, ouvrant la voie à un débat professionnel. Les enseignants commencent désormais à mettre en pratique cette approche, et font preuve d'un engagement personnel à construire un avenir meilleur, un avenir où les hommes peuvent apprendre à accepter et à estimer les différences, plutôt que de les craindre.

Une question clé à cet égard : comment la formation peut-elle soutenir les enseignants dans leur parcours individuel ?

Les élèves n'apprennent pas que dans les salles de classe, d'où une autre implication pour la formation des enseignants : leur apprendre comment travailler avec ou en parallèle des autres acteurs qui soutiennent les jeunes de diverses façons. Développer la capacité des élèves à « travailler avec d'autres » est une des compétences clés dans notre curriculum, mais de l'avis de Mme Thompson, les enseignants ne peuvent y parvenir tout seuls. La création d'une approche commune de ce travail associant les parents, les personnalités éminentes de la communauté, les leaders de la jeunesse et d'autres personnes qui ont un impact sur la vie des jeunes hors du cadre scolaire consolidera le travail effectué durant les cours d'histoire. Il est tout aussi nécessaire de développer la collaboration avec les musées, les sites historiques et les intervenants extérieurs – par exemple, des personnes qui ont vécu le conflit et ont ainsi des histoires à raconter. Certains leaders de jeunesse effectuent un travail excellent en ce sens avec les jeunes qui fréquentent l'école, mais dans un cadre extra-scolaire, et il est intéressant de relier ces apprentissages. De nombreux exemples de bonne pratique ont été relevés dans des écoles où le travail en collaboration avec les parents et les communautés s'est avéré fructueux en aidant à l'exploration des aspects de l'histoire partagée. Une approche commune peut conforter le travail réalisé en salle de classe durant les cours d'histoire et mener à un meilleur apprentissage.

Une question clé pour la formation des enseignants est donc : comment préparer les enseignants à nouer davantage de relations avec les autres partenaires de l'éducation ?

Implications pour la pratique en salle de classe :

Lorsque l'on commence à étudier l'histoire partagée, voire tout simplement l'histoire en salle de classe, l'accent doit être placé sur les résultats que nous en attendons - résultats non seulement pour les élèves à titre individuel, mais aussi pour la société dans son ensemble. Si nous nous engageons à étudier l'histoire partagée, nous devons alors réfléchir à là où nous voulons aboutir et pourquoi. Il nous appartient d'examiner comment les sujets et les activités pédagogiques choisis vont aider à transmettre les compétences, la compréhension et les valeurs que nous voulons inculquer aux élèves en tant qu'individus. Pour l'Irlande du Nord, ces éléments sont spécifiés dans le curriculum. L'histoire partagée peut aider les enseignants à promouvoir des attitudes telles que le respect, la tolérance et l'empathie. Il est par ailleurs obligatoire d'inclure dans les programmes d'enseignement l'apprentissage de la citoyenneté, de la compréhension mutuelle et culturelle et la sensibilisation à l'éthique. Cette exigence a encouragé l'exploration de l'histoire partagée dans la mesure où nous œuvrons à une meilleure appréciation de notre interdépendance mutuelle, tant au plan local que mondial.

Cette approche basée sur les résultats soulève une nouvelle question : quels résultats individuels et collectifs escomptés, pour les individus et pour la société ?

Le choix des sujets à couvrir en salle de classe est donc un aspect important. L'expérience de l'Irlande du Nord laisse entrevoir qu'avant d'aborder des sujets de l'histoire plus récente, il est utile de traiter au préalable d'un passé plus éloigné, afin de forger la confiance des enseignants. Il a également été jugé judicieux de traiter de l'histoire des hommes dans un contexte politique plus large et d'examiner les expériences partagées au plan local mais aussi mondial.

Beaucoup a été fait par exemple autour de la Première Guerre mondiale. Auparavant, ce sujet était abordé sous l'angle des causes de la guerre, de la vie dans les tranchées, du Traité de Versailles, etc. Dans les écoles accueillant les élèves de la communauté unioniste, il était fait grand cas, et à juste titre, des sacrifices consentis par les hommes de la 36^e Division d'Ulster lors de la bataille de la Somme. Dans les écoles fréquentées par les élèves de la communauté nationaliste, on ne s'est pas beaucoup étendu sur le rôle des membres de cette communauté lors de la Première Guerre mondiale. Aujourd'hui cependant, grâce à l'accent mis sur l'histoire partagée, cet aspect de l'expérience collective est étudié dans les salles de classe sous l'angle de l'histoire personnelle et humaine. L'expérience des combattants nationalistes ou unionistes, engagés dans la même guerre et luttant côte à côte comme dans la bataille de Messines, livre une image plus exacte de ce volet de l'histoire partagée.

En explorant l'histoire partagée, les enseignants ont également commencé à analyser plus clairement comment nous partageons nos expériences avec d'autres au niveau mondial, incitant ainsi les élèves à s'ouvrir sur l'extérieur. A titre d'exemple, l'émigration irlandaise est liée aux mouvements contemporains de populations qui ont eu lieu dans toute l'Europe ; la partition de l'Irlande en 1921 est désormais abordée sous l'angle du déclin de l'Empire britannique et d'une expérience commune avec les peuples d'autres anciennes colonies. Au lieu de se concentrer sur le contexte irlandais/britannique, l'histoire de l'Irlande du Nord est désormais traitée de manière à mettre en lumière les connexions au niveau mondial.

Ces exemples sont des thèmes politiques et controversés, mais un travail très intéressant est également entrepris autour de certains aspects de culture partagée. C'est l'occasion pour les jeunes de découvrir que les deux principales communautés partagent en fait certains éléments de leur patrimoine culturel. A titre d'exemple, les écoles peuvent étudier comment la musique traditionnelle revendiquée par une communauté est partagée par l'autre. L'origine est la même, les airs sont les mêmes mais des paroles différentes ont émergé au fil des générations. D'autres symboles et icônes culturels ont été partagés dans le passé par les deux communautés, même s'ils sont aujourd'hui revendiqués par l'une ou l'autre, et certains aspects de la langue, de la littérature et des arts se prêtent aisément à l'exploration afin de faire apprécier aux élèves la complexité de nos identités.

En réfléchissant aux aspects partagés de l'histoire politique et culturelle, une question clé se pose : quels sont les sujets susceptibles de faciliter l'apprentissage de « l'histoire partagée » ?

La méthodologie à appliquer pour enseigner l'histoire partagée est une autre considération importante. Il est absolument impératif d'employer des méthodes interactives qui suscitent des émotions chez les élèves. En Irlande du Nord, l'histoire tourne apparemment à l'obsession - elle semble s'immiscer partout - sur les murs, dans les journaux, à la télévision et dans les communautés. De ce fait, les jeunes sont largement confrontés à une « histoire chargée d'émotion » en dehors des salles de classe. Si, à l'école, ils ne connaissent qu'une histoire rationnelle et logique, leur seule expérience émotive de l'histoire risque fort d'être liée aux

récits communautaires partisans. C'est celle-ci qui restera gravée en eux à l'issue de leur scolarité. C'est pourquoi nous devons leur proposer au sein de l'école une histoire interactive, chargée d'émotion et menant à la réflexion. Cette démarche suppose de passer d'un modèle axé sur l'enseignant, où celui-ci est un transmetteur de connaissances, à une approche centrée sur les élèves, où ces derniers sont des apprenants actifs qui posent des questions, écoutent et collaborent avec d'autres et réfléchissent à leur propre apprentissage ; où ils sont engagés dans des activités de groupes, des débats, des pièces de théâtre, rencontrent des intervenants extérieurs, visitent des musées et des sites historiques et où les TIC servent d'outils efficaces d'apprentissage. Les méthodologies mises en avant en Irlande du Nord visent à dessiner à favoriser la pensée, de manière à développer une réflexion critique et créative et à habituer les élèves à la remise en cause, à l'analyse et à la synthèse.

D'où une nouvelle question clé : quelles méthodes appliquer pour faciliter l'apprentissage de l'histoire partagée ?

Implications pour les outils pédagogiques (manuels scolaires, matériel pédagogique et nouvelles technologies)

Les manuels scolaires et le matériel pédagogique sont un signe extérieur visible de changement, mais ils ne peuvent forcer le changement par eux mêmes ; c'est à l'enseignant qu'il appartient de le faire. En Irlande du Nord, c'est la formation des enseignants et l'engagement des professeurs d'histoire à titre individuel qui a été l'élément clé du changement des pratiques scolaires, et non la mise à disposition de ressources ou même la politique éducative. Cela étant, le matériel pédagogique joue un rôle important en aidant l'enseignant à changer de pratique. De nouveaux manuels scolaires et d'autres matériels seront peut-être nécessaires, mais ces ressources ont pour rôle d'aider les enseignants et non de les diriger. Souvent, l'accent a été placé sur l'enseignement plutôt que sur le résultat. L'élément central de tout nouveau manuel d'histoire doit être de poser les bonnes questions analytiques. Il s'agit de questions qui :

- Amènent les élèves à participer ;
- Suscitent leur intérêt pour le passé ;
- Ouvrent leur esprit à des possibilités diverses et parfois contradictoires ;
- Structurent leur apprentissage ;
- Leur permettent d'établir des liens entre passé et présent et, plus important, leur font prendre conscience qu'ils ont un rôle à jouer dans la construction de l'avenir.

Une question clé est à examiner à cet égard : quels sont les éléments essentiels de tout manuel scolaire/toute ressource pédagogique ?

Les technologies de l'information et de la communication sont bien évidemment des outils d'apprentissage passionnants et l'accès aux TIC peut permettre aux étudiants d'acquérir une expérience totalement inédite. Les jeunes sont très au fait des nouvelles technologies. La plupart ont accès à des téléphones mobiles, des ordinateurs et des ipods. L'accès à des podcasts, la consultation de Facebook, Twitter et des blogs sont des expériences de tous les jours ; la communication n'a jamais été aussi facile. C'est pourquoi, les nouvelles technologies permettent d'accéder à des informations hautement intéressantes ; mais, plus important, elles offrent des moyens de communication alternatifs et des occasions passionnantes d'explorer l'histoire partagée. Nombreux sont les exemples de TIC proposant aux élèves de différentes régions d'Irlande une plate-forme de discussion des aspects de leur

histoire partagée. L'initiative «Dissolving Boundaries» (Dissolution des frontières) en est une parfaite illustration : elle utilise la technologie (dans ce cas précis la plateforme Moodle, ainsi que la vidéoconférence et d'autres outils) pour promouvoir la discussion et la collaboration entre les écoles. Les nouvelles technologies offrent d'immenses possibilités, mais font naître aussi une foule de questions liées aux aspects pratiques de leur utilisation, dont l'accès, le financement, la formation et le développement de la confiance des enseignants dans la salle de classe. Les nouvelles technologies doivent être gérées avec efficacité et détermination.

Autre question à aborder : l'équilibre entre information et communication. Comment employer les nouvelles technologies pour promouvoir l'histoire partagée ?

VI Discussions en groupe de travail (2)

(i) Les outils pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage (manuels scolaires, matériel pédagogique et nouvelles technologies)

Le groupe a traité deux questions clés posées par la présentation précédente :

- (a) Quels sont les éléments essentiels de tout nouveau manuel scolaire/matériel pédagogique ?
- (b) Comment employer les nouvelles technologies pour promouvoir l'histoire partagée ?

Les conclusions générales tirées étaient les suivantes :

- Les manuels scolaires/matériels pédagogiques ne peuvent être examinés isolément. Ils sont nécessairement liés aux programmes, à la formation des enseignants, à la pratique en classe et aux examens.
- Les manuels scolaires/matériels pédagogiques sont à des stades de transition et de développement différents selon les pays.
- Les nouvelles technologies sont souvent utilisées en adjonction aux manuels scolaires, amplifiant les contenus et offrant des ressources et des activités complémentaires, mais adoptant pour l'essentiel une approche pédagogique similaire. Cependant, les technologies de communication ouvrent des espaces propices aux débats en ligne et au partage d'idées et d'expériences entre professeurs et élèves.
- Les auteurs de manuels scolaires bénéficient d'un degré de liberté variable quant au contrôle de leurs activités. Dans toute l'Europe, la tendance est à un contrôle accru des manuels scolaires.
- Les occasions d'échanger les manuels scolaires entre les pays sont louables, tout comme les possibilités de coopération entre les éditeurs de divers pays.

Plus spécifiquement :

- Au fil des ans, plusieurs tentatives visant à produire des manuels scolaires paneuropéens présentant une image unique d'un passé partagé ont échoué. Par contre, des textes bilatéraux russes/allemands, polonais/allemands, slovaques/hongrois ont

connu plus de succès. Un texte italien/slovène a également été produit, mais il n'a pas encore été adopté par les pays concernés. Certains manuels scolaires nationaux ont fait l'objet d'un examen extérieur (par exemple ceux de Malte par la France) par souci de représentation équitable de certains événements historiques.

- Certains matériels d'enseignement ou d'apprentissage ne traitent que de l'histoire nationale, mais beaucoup s'attachent également à présenter le contexte européen. Les textes ont tendance à aborder de manière plus ou moins exclusive des événements politiques, en délaissant généralement les dimensions économiques, culturelles et quotidiennes. Et pourtant, ces dimensions offrent davantage de possibilités d'analyser les convergences et les interactions. Autre lacune fréquente des matériels pédagogiques : les témoignages des groupes marginalisés – les « histoires secrètes ».
- Les matériels pédagogiques devraient encourager :
 - le développement des compétences ;
 - le développement des attitudes ;
 - la réflexion critique ;
 - l'apprentissage actif.

La structure des manuels scolaires doit intégrer les récits, les sources et les activités de manière à répondre aux résultats escomptés.

- Les recherches sur l'utilisation des manuels par les élèves et les enseignants sont rares. Des observations ponctuelles laissent entrevoir que dans certains cas les enseignants suivent le manuel à la lettre, ce dernier étant la seule source d'information et de pédagogie ; d'autres par contre complètent le texte avec des matériels qu'ils jugent adéquats. Par ailleurs, les textes sont parfois adaptés pour répondre aux besoins particuliers de certains groupes d'élèves différents ; ou parfois présentés aux élèves en illustration d'interprétations et de points de vue qu'il convient de réfuter.
- Certains thèmes ont été mis en avant parce qu'ils étaient considérés comme de bons vecteurs pour aborder la notion d'histoire partagée. Il s'agit par exemple de :
 - l'histoire des idées ;
 - l'histoire de l'art et de l'architecture ;
 - l'histoire de la médecine.
- Rôle du Conseil de l'Europe dans la formulation de recommandations relatives aux manuels scolaires : il a été insinué que les pays sont le plus souvent réticents à adopter les recommandations d'organisations supranationales. Et pourtant, la production de matériels supplémentaires par le Conseil de l'Europe a été saluée. Une proposition a été émise pour l'organisation d'une conférence régionale consacrée aux histoires partagées des Balkans.
- Au plan mondial, s'agissant de l'enseignement de la géographie, il semble qu'il existe une Charte de normes (c'est-à-dire des sujets jugés incontournables). La possibilité de développer un système similaire pour l'histoire a été évoquée.
- Il existe un danger évident de voir les étudiants utiliser Internet sans distinction aucune et sans esprit critique. Pour remédier à cette situation, il a été suggéré que, dans le cadre du projet actuel, le Conseil de l'Europe établisse une liste de sites web pertinents.

- Les nouvelles technologies sont à l'évidence bénéfiques en ce qu'elles complètent les matériels imprimés et offrent un vaste éventail de ressources les plus variées. De plus en plus, les éditeurs accompagnent leurs manuels scolaires de CD et de références de sites Internet ; il existe également des manuels disponibles en ligne et qui comportent des liens vers des sites web propriétaires dédiés ou publics. L'utilisation efficace des nouvelles technologies impose notamment d'aider les étudiants à évaluer les sites Internet et les autres formes de médias. A cet égard, des cours d'étude des médias et de réflexion critique s'avèrent utiles.

(ii) La formation initiale et continue des enseignants d'histoire

- Questions clés pour la formation des enseignants :
 - le choix du contenu et de la méthodologie ;
 - des compétences en construction et déconstruction des récits historiques ;
 - la formation à des questions telles que la multiperspectivité dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ;
 - la formation à des compétences didactiques et de communication ;
 - la formation à la planification, l'observation et l'analyse de l'enseignement de l'histoire ;
 - la formation à l'analyse du discours et à l'éducation aux médias ;
 - la formation à la réflexion sur soi-même et le développement des capacités de réflexion dans le suivi des processus de groupe ;
 - la formation au travail en équipe et à la coopération (relations avec d'autres partenaires) ;
 - la formation au rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'analyse des conflits et la modération des conflits.
- Objectifs généraux de la formation des enseignants :
 - reconnaître le fait que l'enseignant est le facteur déterminant de l'enseignement de l'histoire ;
 - établir une distinction entre les attitudes, les valeurs et la façon dont les messages sont communiqués ;
 - assurer le développement des enseignants en tant que leaders, faisant preuve d'ouverture et de tolérance ;
 - renforcer la capacité individuelle de réflexion et la confiance en soi.
- Développer la maîtrise des médias :
 - les compétences en traitement de l'information ;
 - l'utilisation de sites Web - comment sélectionner et évaluer le contenu ;
 - le partage d'expériences et de bonnes pratiques par les communautés en ligne ;
 - savoir comment produire et interpréter les nouvelles et les articles dans les médias en termes de multiperspectivité ;
 - formation à la connaissance, à l'analyse des médias et à la didactique des médias.
- Partage de l'histoire avec d'autres disciplines – quelques réflexions :
 - en cas de réduction du temps alloué à l'histoire dans le curriculum – est-il envisageable que les enseignants d'autres disciplines enseignent certains aspects de l'histoire ;

- orienter certains éléments de l'histoire vers l'anthropologie ; par exemple, ne pas traiter des guerres mais de la souffrance des peuples ;
- établir comme l'un des objectifs de l'enseignement des sciences humaines - comment venir à bout des guerres et des conflits militaires ;
- utiliser des approches interdisciplinaires et transdisciplinaires ;
- les enseignants d'histoire doivent avoir confiance en leur capacité à partager leurs expériences et leurs pratiques ;
- la multiperspectivité signifie également d'inclure d'autres récits, aspects et connaissances tirés d'autres disciplines.

(iii) L'enseignement dans la pratique : enseigner l'histoire dans des classes multiculturelles

- Une formation plus efficace des enseignants est indispensable : elle doit préparer les futurs enseignants à une plus grande diversité de méthodes pédagogiques et les sensibiliser à la variété des styles d'enseignement et à la façon de les concilier.
- Au-delà de l'acquisition par les élèves d'une base factuelle et d'un sens du passé, l'enseignement doit :
 - développer les capacités de réflexion critique ;
 - encourager les élèves à chercher les connexions et les liens, à établir des comparaisons et à analyser les parallèles ;
 - intégrer une perspective multiculturelle ;
 - reconnaître non seulement les différences ethniques, mais également les différences sociales ou autres.
- Le curriculum devrait placer l'histoire nationale dans le contexte de l'histoire mondiale.

VII Présentations (3)

Les émotions dans l'enseignement de l'histoire : des histoires partagées pour une Europe sans clivages, Professeur Christoph Wulf (Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie, Freie Universität Berlin)

Si mener une vie heureuse compte parmi les objectifs principaux de l'humanité, et si l'école joue un rôle essentiel dans l'épanouissement affectif, le Professeur Wulf note que la manipulation des émotions à dessein joue un rôle accessoire dans l'éducation scolaire. Les hommes passent une bonne part de leur vie à l'école durant les années où ils sont particulièrement ouverts aux influences et impressions d'ordre émotionnel, mais la notion de scolarité heureuse et épanouissante n'intervient que lorsqu'il est question de réforme et d'écoles dites « alternatives ». En matière d'éducation scolaire, la question porte beaucoup plus souvent sur les exigences du monde des affaires, exigences qui imposent l'éducation de personnes qui devront être utiles et flexibles sur le marché du travail. Beaucoup de parents sont prêts à sacrifier l'éducation artistique et physique de leurs enfants (par exemple la participation à des activités sportives) au bénéfice de ce qu'ils perçoivent comme nécessaire pour atteindre cet objectif. Ils ont perdu conscience de la nécessité d'une éducation générale qui développe la personnalité dans son ensemble - ce qui, dans la pratique, serait à n'en pas douter la meilleure préparation des jeunes au marché de l'emploi. Il a longtemps été reconnu qu'une personne privée d'une éducation équilibrée n'est en aucune manière préparée à une vie

productive dans une démocratie. Pour cela, un développement complet de toutes les facettes de la personnalité est indispensable.

L'éducation scolaire comprend également une éducation sociale, décisive pour la vie actuelle et future des étudiants. Cette éducation sociale confère aux enfants la capacité à apprendre et à cohabiter avec d'autres enfants. Elle leur enseigne comment placer leurs besoins et souhaits dans un contexte social. Le développement affectif en milieu scolaire est d'une importance déterminante pour élever et éduquer les enfants et les adolescents et mérite que de nouvelles recherches lui soient consacrées.

L'historique de l'enseignement de l'histoire en Europe montre que les émotions sont fortement ambivalentes. Certaines formes d'enseignement de l'histoire ont placé l'identification avec la nation au centre de l'éducation. Dans ce contexte, les émotions sont encouragées et mènent généralement à une identification inconditionnelle avec sa propre nation et à un sentiment de supériorité par rapport aux autres nations. Cette approche fait appel à des images de l'ennemi et des stéréotypes d'autres nations permettant de « confirmer » la supériorité de sa propre nation. Le recours à des récits, tableaux, chansons et images et à leurs interprétations suscite des émotions conduisant à une identification exagérée avec sa propre nation et au rejet des autres nations. L'histoire de la première moitié du vingtième siècle en Europe comporte de nombreux exemples de cette démarche. « L'ancienne hostilité » entre la France et l'Allemagne et les images de l'ennemi véhiculées dans les pays capitalistes et socialistes à l'époque de la guerre froide en sont de parfaites illustrations.

Dans les deux cas, les émotions ont empêché la poursuite de l'objectif du projet actuel. Le but n'était pas d'ouvrir l'enseignement de l'histoire à la compréhension de l'altérité des autres nations et cultures, mais de l'isoler de l'étranger. Scinder le monde en « bons » et en « méchants » a permis de réduire la complexité de la compréhension de l'histoire et de renforcer les possibilités d'identification affective avec sa propre nation. La division manichéenne du monde en « lumière » et « ombre », à l'exclusion de toute nuance de gris, a été l'objectif de l'enseignement nationaliste ou idéologique de l'histoire visant à prévenir toute ambiguïté et à favoriser les émotions univoques qui y sont associées. Sous l'angle actuel, les émotions développées intentionnellement dans l'enseignement nationaliste et idéologique de l'histoire ont été le résultat d'une manipulation ciblée encore renforcée par les attitudes et les valeurs sociétales auxquelles les enfants ont été exposés en-dehors de l'école.

En s'attachant aux histoires partagées, de nouveaux objectifs gagnent en importance. Le but de l'enseignement n'est plus une interprétation nationaliste ou idéologique du passé, mais une interprétation multidimensionnelle incluant les positions des autres. Cette démarche permet à l'enseignement de l'histoire de poursuivre sa mission qui est de contribuer à l'identité culturelle et nationale de la génération à venir ; mais avec un développement des attitudes et des émotions visant à l'inclusion plutôt qu'à l'exclusion des autres. La dimension affective de l'enseignement de l'histoire ne peut être séparée du processus d'abandon des émotions nationalistes et idéologiques. Bien au contraire, nous devons nous interroger sur la façon dont l'enseignement de l'histoire ouverte aux autres et orientée vers la multidimensionnalité et la complexité peut également encourager une identification émotionnelle et contribuer à la culture d'une émotivité réflexive.

- Selon le rôle joué par l'enseignement de l'histoire dans les disciplines scolaires et sa concrétisation par les enseignants et les élèves, la classe toute entière est souvent chargée d'affectivité. Celle-ci influe sur l'atténuation des émotions naissant des

interactions courantes. Si l'atmosphère qui règne à l'école est agressive, envers un enseignant ou d'autres étudiants, il est difficile de déclencher l'enthousiasme pour de nouveaux sujets, des événements ou des intrigues historiques.

- Les émotions dans l'enseignement de l'histoire sont également *évaluatives*, c'est-à-dire qu'elles jaugent les événements discutés et mènent à une estimation émotionnelle parfois sans lien aucun avec les arguments avancés. Cette évaluation émotionnelle des événements ou du fil de l'histoire d'autres personnes intervient souvent de manière inconsciente ou semi-inconsciente et n'est accessible à la conscience que de manière limitée. Cet aspect évaluatif des émotions permet d'établir des distinctions et de comprendre la *signification* des situations, des récits et des contextes. C'est pourquoi les émotions contribuent grandement à la compréhension des événements et des intrigues historiques. L'énergie qui se dégage de ces émotions peut aider les étudiants à trouver un intérêt et un plaisir à discuter des événements, structures et personnages historiques.
- L'enseignement de l'histoire dans les écoles n'est pas seulement un processus analytique cognitif. Dans chaque cours d'histoire, les émotions de l'enseignant et des étudiants jouent un rôle important par rapport aux contextes historiques étudiés et aux interactions dans la salle de classe. Les émotions sont performatives. Leur performativité n'est pas secondaire en classe, elle est au cœur de l'analyse des événements, structures et personnages historiques et modifient les centres d'intérêt. L'attention ne porte plus seulement sur la compréhension des émotions exprimées dans l'enseignement de l'histoire, mais également sur la façon dont les étudiants et les enseignants expriment, représentent, modifient et contrôlent leurs émotions.
- Dans les actions mimétiques visant à la reconstruction du passé, la composante émotionnelle est d'une importance décisive. Dans une action mimétique, il est fait référence à des événements, des contextes et personnages historiques dans le but de les « ramener à la vie » et de les décrire. Grâce aux références mimétiques à des événements historiques, les étudiants s'imprègnent des faits qui nourrissent ensuite leur imagination. Ce processus d'imitation créative fait naître un mélange de passivité et d'activité caractéristique de l'attention mimétique portée aux événements, faits et personnages historiques.
- L'enseignement de l'histoire comporte également un volet social. Les étudiants affichent un comportement mimétique face à l'enseignant et à son traitement des faits historiques. La référence mimétique est finalement dirigée vers les autres étudiants, qui traitent également d'événements, de faits et de personnages du passé. Ainsi, l'enseignant d'histoire peut devenir un modèle en matière de traitement actif de l'histoire – un modèle dont les étudiants peuvent s'inspirer.
- L'enseignement de l'histoire consiste à créer des souvenirs et est utilisé par une société ou une culture pour transmettre sa mémoire à la génération future. Il permet d'instaurer une continuité dans l'identité culturelle. A partir d'un passé infini, chaque société et chaque culture choisit ce qu'elle estime digne de mémoire et en même temps condamne à l'oubli tout le reste. L'histoire, la mémoire et l'identité culturelle s'entremêlent pour former un ensemble.

- Les souvenirs historiques sont des reconstructions dans lesquelles les émotions du présent viennent se superposer aux faits du passé. Se crée alors un amalgame d'émotions et de mémoires qu'il est difficile de défaire de manière analytique. Beaucoup de souvenirs de faits historiques alimentés par des émotions, des images et des schémas s'accompagnent également d'un sentiment d'introspection. Même si l'enseignement de l'histoire a pour objectif de créer des mémoires collectives, celles-ci ne sont pas toutes similaires. En fonction du moment, du lieu et du contexte, les mémoires diffèrent d'une personne à l'autre.

L'enseignement de l'histoire a toujours influencé les émotions des jeunes. Cette influence s'opère parfois dans un esprit de démarcation et d'hostilité affichée envers d'autres pays ou cultures. Avec l'ouverture de l'enseignement de l'histoire aux histoires partagées, il n'est plus possible de réduire les questions complexes à des schémas ou des modèles simplistes. Dans cet enseignement de l'histoire, l'univocité des interprétations simplistes accompagnée d'une identification émotionnelle facile donne naissance à une nouvelle ambiguïté. L'enseignement des histoires partagées contribue au développement émotionnel dans le cadre scolaire. Pour que l'examen du passé au cours du processus d'apprentissage produise l'effet escompté, en l'occurrence l'émergence d'une prise de conscience historique cohérente, l'histoire doit être émotionnellement ancrée dans l'imaginaire des étudiants.

VIII Conclusions et recommandations

(i) Histoires partagées

Les contributeurs ont examiné les différents aspects de ce qui compose la notion « d'histoire partagée ». Bien sûr, comme l'a indiqué Arild Thorbjørnson, cette « histoire partagée » peut avoir des significations variées selon les langues.

Un concept sous-jacent des histoires partagées, évoqué par exemple par M. Bergan au début de la conférence, est que l'histoire des autres est également notre histoire et qu'inversement notre histoire est aussi celle des autres. Nous en tirons la conclusion logique que nous tous, en tant qu'individus, avons une double identité, étant à la fois citoyen du pays et étranger en fonction des circonstances particulière du moment. C'est pourquoi, inévitablement, l'histoire des individus et celles des sociétés s'entremêlent. Il ne peut guère en être autrement. La reconnaissance de cet état de fait permet de s'écarter de ce que le Dr Eren appelle la « compartimentation », en décrivant les travaux de l'IRCICA visant à promouvoir la recherche et l'enseignement afin de combler les lacunes produites par des analyses partiales ou la simplification.

Les histoires partagées peuvent également être perçues comme la délimitation d'un espace commun. Les points de vue et les interprétations peuvent diverger, mais tous se retrouvent dans un espace historique partagé – même s'il n'est pas reconnu immédiatement. Le travail du Conseil dans l'enseignement de l'histoire en Bosnie-Herzégovine, à Chypre et ailleurs peut être décrit en termes de recherche d'un tel espace. Une recherche qui reconnaît la valeur des diverses positions, mais qui cherche également à identifier ce qu'elles partagent et ont en commun. Ce n'est à l'évidence pas une tâche facile – comme nous l'a rappelé l'Académicien Chubaryan en citant Carr qui affirmait qu'il y a autant d'avis que d'historiens. Il a suggéré que l'histoire partagée possède deux caractéristiques majeures : (i) elle est multifactorielle ; et (ii) elle peut regrouper plusieurs positions – « partagée » ne signifie pas « identique ».

(ii) Europe intégrée

Ce thème a été particulièrement développé par Elie Barnavi, qui a comparé l'histoire de l'Europe à une « pâte feuilletée » formée de plusieurs couches de civilisations se superposant les unes aux autres. Les messages clés qui en ressortent aujourd'hui sont :

- Si les frontières géographiques de l'Europe peuvent, comme dans le passé, être floues et incertaines, l'Europe en tant que concept perdure avec beaucoup plus de clarté.
- L'Europe se développe selon deux axes – un axe politique qui tend à la division, et un axe culturel qui tend à l'unité. Une question fondamentale qui se pose pour la conception d'une Europe sans clivages est de savoir comment traduire cette unité culturelle en une unité politique.

(iii) Apprentissage affectif

Un certain nombre de contributions, en particulier celles de Catherine Thompson et de Christoph Wulf, ont souligné l'importance des aspects affectifs et cognitifs dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Comme l'ont reconnu bon nombre de praticiens du dix-neuvième siècle (même si nous n'abondons pas nécessairement dans leur sens), l'enseignement de l'histoire dans les écoles a un rôle légitime à jouer dans la définition des normes comportementales des jeunes. L'enseignement de l'histoire dans son ensemble, notamment lorsqu'il aborde des questions sensibles et controversées ou lorsqu'il intervient dans des situations de prévention des conflits ou de réconciliation, a une dimension affective. S'y adapter avec succès est une tâche extrêmement exigeante, à laquelle les enseignants sont généralement peu formés.

(iv) Diversité et dialogue

Deux thèmes sont fréquemment revenus au cours de la conférence. Pour la plupart, la diversité au sein de la société est considérée comme un atout – une ressource et un facteur d'enrichissement. Deux mises en garde ont toutefois été émises. D'abord la diversité est souvent conçue de manière trop étroite et considérée exclusivement – ou essentiellement – en termes de différences ethniques, à l'exclusion de toutes les autres. Et, plus fondamentalement, en Europe la diversité est un fait, et non une valeur. Elle n'est pas non plus considérée universellement en tant que telle – et ceci pose un défi majeur.

Le dialogue multiculturel, comme nous l'a rappelé Jean-Pierre Titz, n'intervient pas pour ainsi dire dans l'abstrait, mais entre des individus. Ce dialogue, si l'on veut qu'il soit fructueux, suppose au moins un certain degré d'empathie. Là encore, l'enseignant doit faire preuve de compétences et de sensibilité. Plus généralement, le dialogue multiculturel nécessite de la part des écoles et des enseignants de travailler en partenariat avec d'autres – avec les familles, avec des experts d'autres disciplines et, dans le cas de l'enseignement de l'histoire, avec des organisations œuvrant dans les domaines de la culture ou du patrimoine.

Recommandation de nouvelles activités

- Assurer une large dissémination des résultats du projet précédent, notamment les leçons qui en ont été tirées.

- Demander la préparation de manuels d'enseignement et d'apprentissage portant sur les thèmes du projet actuel.
- Explorer dans le cadre du projet les possibilités de travail en partenariat.
- Étudier les moyens permettant à l'enseignement de l'histoire d'optimiser sa contribution à l'éducation aux droits de l'homme.
- Lancer une étude complète sur l'apprentissage affectif dans le contexte de l'enseignement de l'histoire.

Annexe 1: Bibliographie complémentaire

1. Rapport du séminaire 2007 « Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle aujourd'hui »
http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsImage/SeminarJune2007_fr.pdf
2. Rapport du symposium 2008 « Mondialisation et images de l'autre : défis et nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire en Europe » (bilingue)
http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsImage/RAPSymposiumIstanbul2008en_fr.pdf
3. Rapport du symposium 2009 « L'image de l'autre dans les situations post-confliktuelles : apprendre les histoires pour reconstruire la confiance » (bilingue)
http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsImage/ATHENS2009RAPen_fr.pdf
4. Recommandation 1880 (2009) de l'Assemblée parlementaire - L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit
<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/FREC1880.htm>
5. Recommandation Rec (2001) 15 du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXIe siècle <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234817>
6. [Site web de la Division de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_FR.asp?)
http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_FR.asp?

Annexe 2: Agenda

Mercredi 16 juin

08h30-09h00 Enregistrement des participants

09h00 **Ouverture officielle**

Introduction musicale par « AQVA`dor Saxophone Quartette »

Présidence: M. Arild THORBJØRNSEN, Consultant, Membre du Conseil d'Administration du Centre Européen Wergeland

- Mme Kristin HALVORSEN, Ministre de l'Éducation ;
- M. Sjur BERGAN, Chef du Service de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe ;
- Mme Ana PERONA-FJELDSTAD, Directeur exécutif du Centre européen Wergeland ;
- Mme Andreja RIHTER, Membre du Groupe de Projet, Membre de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe ;
- Mme Kristin Ørmen JOHNSEN, Recteur, Université de Buskerud.

10h15-11h30 **Introduction générale**

Présentations sur :

- i. Présentation des résultats du Projet « L'image de l'Autre dans l'enseignement de l'histoire » par M. Arild THORBJØRNSEN, Consultant, Membre du Conseil d'Administration du Centre Européen Wergeland ;
- ii. Recommandations issues du Projet sur les politiques éducatives, les stratégies et les méthodologies par M. Jean-Pierre TITZ, Chef de la Division de l'Enseignement de l'Histoire du Conseil de l'Europe ;
- iii. Propositions de dissémination des résultats du Projet par Mme Andreja RIHTER, Membre du Groupe de Projet et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe ;
- iv. Interventions par des représentants de :
 - ALECSO, Dr Béchir YAZIDI ;
 - IRCICA, Dr Halit EREN, Directeur Général

11h30-12h00 Pause café

12h00-13h30 **Session plénière**

Présidence: M. Arild THORBJØRNSEN, Consultant, Membre du Conseil d'Administration du Centre Européen Wergeland

- « De l'image de l'autre aux histoires partagées » par Mme Tatiana MINKINA-MILKO, adjoint au Chef de la Division de l'enseignement de l'histoire.

Présentations introductives

- i. « Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe » par Alexander CHUBARYAN, Académicien, Directeur de l'Institut de l'Histoire mondiale de l'Académie des Sciences de Russie ;
- ii. « Les Droits de l'Homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes » par M. Nils NAASTAD, Professeur, Institut norvégien des Sciences et des Technologies ;

13h30-15h00 Déjeuner

15h00-17h30 **Session plénière**

Présidence: M. Arild THORBJØRNSEN, Consultant, Membre du Conseil d'Administration du Centre Européen Wergeland

iii. « L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures ; interactions et convergences » par M. Elie BARNAVI, Directeur du Musée de l'Europe à Bruxelles.

Groupes de travail

Les participants vont se diviser en trois groupes de travail, chacun portant sur un thème précisé ci-dessus.

Groupe 1 : Partage de perspectives sur les conflits dans l'histoire de l'Europe

Présidence : M. Michel FOUCHER, Professeur à l'École Normale Supérieure à Paris, Ancien Ambassadeur

Rapporteur : Dr Falk PINGEL, Consultant

Groupe 2 : Les Droits de l'Homme dans l'histoire de l'Europe, construire des références communes

Présidence : Professeur Christoph WULF, Freie Universität Berlin

Rapporteur : Mme Catherine THOMPSON, Inspecteur d'histoire

Groupe 3 : L'Europe dans l'histoire des sociétés et des cultures ; interactions et convergences

Présidence : Professeur Cagri ERHAN, Faculté des Sciences politiques,
Université d'Ankara

Rapporteur : M. Jean PETAUX, Politologue, Sciences Po Bordeaux

18h50 Transport en bus de l'hôtel à Oslo

20h00 Dîner officiel à l'Opéra

Mots de bienvenue par Mme Kari BRUSTAD, Directeur Général Adjoint,
Ministère norvégien de l'Education et de la Recherche

Jeudi 17 juin

09h00-10h40 **Session plénière**

Présidence: Professeur Svein LORENTZEN, Président du Conseil du Centre européen Wegerland et Professeur au Département de la formation des enseignants à l'université norvégienne des Sciences et Technologies

- i. Rapport des groupes de travail (1 heure) ;
- ii. Introduction sur «Histoires partagées : quelles implications pour la pratique, le matériel pédagogique et la formation des enseignants » par Mme Catherine THOMPSON, Inspectrice d'histoire.

10h40-11h00 Pause café

11h00-13h00 **Trois groupes de travail parallèles**

Les participants vont se diviser en trois groupes de travail, chacun portant sur un thème cité ci-dessous.

Groupe 1 : Les outils pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage (manuels scolaires, matériel pédagogique et nouvelles technologies)

Présidence : Professeur Luigi CAJANI, Département d'Histoire moderne et contemporaine, Università La Sapienza Roma

Rapporteur : Mr Brian CARVELL, Consultant

Groupe 2 : La formation initiale et continue des enseignants d'histoire

Présidence : Mme Cristina DEL MORAL, Professeur d'histoire,
Association des Enseignants d'Histoire

Rapporteur: Professeur Alois ECKER, Didactics of History, Social Sciences
and Civic Education, Université de Vienne

Groupe 3 : L'enseignement dans la pratique : enseigner l'histoire dans des
classes multiculturelles

Présidence : M. Christopher ROWE, Principal Examiner, History for AQA

Rapporteur: Professeur François AUDIGIER, Didactiques des sciences
sociales, Université de Genève

13h00-14h00 Déjeuner

14h00-16h00 **Session plénière**

Présidence: Professeur Svein LORENTZEN, Président du Conseil du Centre
européen Wergeland et Professeur au Département de la formation des
enseignants à l'université norvégienne des Sciences et Technologies

- i. Rapport des groupes de travail ;
- ii. Discussion générale concernant les thèmes de travail pour le Projet.

16h00-16h30 « Mémoires historiques et son impact sur l'enseignement et l'apprentissage de
l'histoire dans une salle de classe » par Professeur Christoph WULF, Freie
Universität Berlin, Centre interdisciplinaire pour l'Anthropologie historique

16h30-18h00 Conclusions et recommandations par M. John HAMER, Rapporteur général

18h00 Fin de la Conférence

Annexe 3 : Liste de participants

MEMBERS OF THE PROJECT GROUP ON THE IMAGE OF THE OTHER MEMBRES DU GROUPE DE PROJET SUR L'HISTOIRE DE L'AUTRE

Professor Ludmila ALEKSASHKINA
Head of the Laboratory of History Education
Russian Academy of Education
Russian Federation

Mme Pascale CORNUEL
Chargée de programmes de la rédaction «Soirée Thématique » de ARTE
ARTE G.E.I.E.
France

Ms Cristina DEL MORAL
Profesora Historia
Asociación Profesores de Historia y Geografía AEPHG
Spain

Dr Cagri ERHAN
Professor
Faculty of Political Sciences
University of Ankara
Turkey

Monsieur Jean-Claude GONON
Association of Teachers (EAT) / Association Européenne des Enseignants (AEDE)
France

Monsieur Jeannot HANSEN
Chef du Service des Relations internationales
Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle
Luxembourg

Professor Ivan ILCHEV
Rector
Sofia University
Bulgaria

Mrs Andreja RIHTER
National Correspondent, European Museum Forum
Member of the Parliamentary Assembly
Slovenia

Mr Arild THORBJØRNSEN
Educational Consultant
Norway

PARTICIPANTS

Assistant Professor Ismail ACUN
Uşak Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Turkey

Dr Gérald ARBOIT
Mission de Saint-Siège
France

Monsieur François AUDIGIER
Didactiques des sciences sociales
Université de Genève, FPSE
Suisse

Monsieur Elie BARNAVI
Directeur du Musée de l'Europe
Belgique

Mme Maria BENOVA
Expert d'histoire
Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Science
Bulgarie

Mr Arne Fogt BERGBY
Adviser
Norwegian Ministry of Education and Research
Norway

Ms Svjetlana BJELIĆ
Agency for Pre-primary, Primary and Secondary Education
UNITIC B8
Bosnia and Herzegovina

Ms Vilma BRODNIK
Advisor for history teaching
National Education Institute
Slovenia

Mr Slavko BURZANOVIC
History Institute of Montenegro
Montenegro

Mr Luigi CAJANI
Department of Modern and Contemporary History
Università La Sapienza Roma
Italy

Mr George CALLEJA
Principal Education Officer

Ministry of Education, Employment and the Family
Education Office
Malta

Dr Sevim CAN
Expert
Ministry of Education
Board of Education
Turkey

Mr Brian CARVELL
Publishing Consultant
European Education Publishers Group
United Kingdom

Ms Roy CHOURDAKI
Head of the International Organisations Section
Ministry of National Education and Religious Affairs
Greece

Academician Alexander CHUBARYAN
Director
Institute of World History of Russian Academy of Science
Russia

Monsieur Jean-Pol COUPAIN
Inspecteur d'histoire de l'enseignement
de la Communauté française de Belgique
Belgique

Ms Simona CRACIUN
Adviser for International Relations
Ministry of Education, Research, Youth and Sports
Romania

RN Dr Dana ČULÁKOVÁ
Director
Department of High Schools
Ministry of Education
Slovak Republic

Mr Fabio DEL CAVALLLO
Public High School "B. CROCE"
Italy

Monsieur Jean-Philippe DURRENBARGER
Membre du Regroupement Education et Culture de la Conférence des OING
Association Européenne des Institutions
De Loisirs des Enfants et des Jeunes (EAICY)
France

Prof. Mag. Dr. Alois ECKER
Department for Didactics of History, Social Studies and Civic Education
University of Vienna
Austria

Mr Sotiris ELEFTHERIOU
Inspector of Secondary Education
Department of Secondary Education
Ministry of Education and Culture
Cyprus

Mr Marios EPAMINONDAS
Association for Historical Dialogue and Research
Cyprus

Dr Halit EREN
Director General
Organisation of the Islamic Conference
Research Centre for Islamic History, Art and Culture
IRCICA
Turkey

Ms Sandra FALKA
Specialist for Curriculum of Social Sciences
The Ministry of Education and Science
The State Education Centre
Latvia

Mr Csaba FAZEKAS
University of Miskolc
Institute of Political Sciences
Hungary

Monsieur Michel FOUCHER
Professeur à l'École Normale Supérieure
Ancien Ambassadeur
France

Monsieur Thomas FOUILLERON
Direction de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports
Monaco

Ms Elisabeth GACHECHILADZE
Head of Social Science Department
History Teacher
Georgia

Mr Nerses GEVORGYAN
Advisor to the Minister

Ministry of Education and Science of Armenia
Armenia
Apologised for absence

Mr John HAMER
Educational Consultant
West Sussex
United Kingdom

Mr Thorsteinn HELGASON
Associate professor of history and history education
University of Iceland, School of Education
Iceland

Ms Nada HOLICKÁ
Ministry of Education, Youth and Sports
Czech Republic

Ms Galyna ISAKOVA
Senior Specialist of the Department of International Cooperation and European Integration
Ministry of Education and Science of Ukraine
Ukraine

Ms Melanie JONES
Education Manager
Historical Association
United Kingdom

Ms Hanna-Hiis KAARLÕP-NANI
Teacher for history and civics
Humanitarian Gymnasium of Tallinn
Estonia

Mr Krzysztof KAFEL
Head of School Textbooks and New Technologies Unit
Department for School Curricula and Textbooks
Ministry of National Education
Poland

Mr Josef KOLLER
State Institute for School Quality and Education Research /Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung
Germany

Dr Anastasia KYRKINI KOUTOULA
Counsellor of History
Hellenic Pedagogical Institute (Ministry of Education)
Greece

Ms Leila LAZGIEVA

Director of the Center of International Relations in Education,
Federal Institute of Education Development of the
Russian Ministry of Education and Science
Russian Federation

Monsieur Jean-Michel LECLERCQ
MEUDON
France

Ms Mette L YNG
Ministry of Education
Department of General Upper Secondary Education
Denmark

Dr Chara MAKRIYIANNI
President of the Association for Historical Dialogue and Research in Cyprus
Cyprus

Mr Eugenijus MANELIS
Director of Martynas Mazvydas Secondary School
Head of History Teachers Association in Lithuania
Lithuania

Ms Jolanta MIKA
Co-ordinator of work over core curriculum of historical and civic education
History Institute
Warsaw University
Poland

Professor Nils Edward NAASTAD
Teacher Training Programme (PLU)
Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
Norway

Ms Linda NEARY
Post Primary Inspector (History)
Department of Education & Skills
Ireland

Ms Hatice Alev NEDJET
Secretary
Association for Historical Dialogue and Research in Cyprus
Cyprus

Monsieur Gabriel NISSIM
Président de la Commission « Droits de l'Homme » des OING du Conseil de l'Europe
France

Ms Najat OUAKRIM-SOIVIO
Teacher educator

University of Helsinki
Finland

Mr Kyriakos PACHOULIDES
Treasurer of the Association for Historical Dialogue and Research
Cyprus

Monsieur Georges PAULUS
Chargé de Mission
Ministère de l'Éducation nationale
Luxembourg

Monsieur Jean PETAUX
Politologue, Sciences Po Bordeaux
France

Dr Falk PINGEL
Education Consultant
Germany

Monsieur Yves PONCELET
Ministère de l'éducation nationale / Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
Inspection générale de l'Éducation nationale (Group Histoire et Géographique)
France

Mr Stefan PURICI
Professor
Universitatea "Stefan cel Mare" Suceava
Romania

Ms Rita RENDA
Fonctionnaire du Bureau VI
Ministère de l'Éducation Nationale – Direction Générale des Affaires Internationales (DGAI)
Italie

Mr Harry ROGGE
EUROGEO, European Association of Geographers
Secretary General
The Netherlands

Mr Christopher ROWE
Principal Examiner History for AQA
United Kingdom

Ms Erika RUSTJA
MSc, Senior Advisor
Ministry of Education and Sport
Education Development Office
Slovenia

Mr Arbër SALIHU¹
Curriculum developer
Ministry of Education Science and Technology of Kosova
Kosovo

Mr Steven STEGERS
Project Manager
EUROCLIO
The Netherlands

Dr Georg STOEBER
Head of Research Group
“Textbooks and conflicts”
Georg Eckert Institute for International Textbook Research
Germany

Professor Marko ŠUICA
History Professor
Belgrade University, Faculty of Philosophy, History Department
Serbia

Ms Catherine THOMPSON
Inspector of History
Department of Education
Northern Ireland

Mme Effy TSELIKAS
Journaliste
France

Monsieur Rafael VALLS
Valencia University
Espagne

Dr Ineke VELDHUIS-MEESTER
History Education Consultant
The Netherlands

Professor Christoph WULF
Freie Universität Berlin
Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie
Germany

Dr Bechir YAZIDI
Chercheur en histoire contemporaine

¹ “All reference to Kosovo, whether to the territory, institutions or population, in this text shall be understood in full compliance with United Nations Security Council Resolution 1244 and without prejudice to the status of Kosovo” “Toute référence au Kosovo mentionnée dans ce texte, que ce soit le territoire, les institutions ou la population, doit se comprendre en pleine conformité avec la Résolution 1244 du Conseil de Sécurité des Nations-Unies et sans préjuger du statut du Kosovo”

Institut supérieur d'histoire du mouvement national
Université de la Manouba
Tunisie

Mr Borys ZHEBROVSKYI
First Deputy Minister for Education and Science of Ukraine
Ministry for Education and Science of Ukraine
Ukraine

**PARLIAMENTARY ASSEMBLY OF THE COUNCIL OF EUROPE /ASSEMBLEE
PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE**

Senator Cecilia KEAVENEY
Houses of the Oireachtas
Kildare Street
DUBLIN 2
Ireland
Tel: +353 161 835 72
Fax : +353 161 841 12
E-mail : cecilia.keaveney@oireachtas.ie
Apologised for absence/excusée

THE EUROPEAN WERGELAND CENTRE

Ms Ana PERONA-FJELDSTAD
Executive Director
The European Wergeland Centre
Stensberggt 25
0170 OSLO
Norway
Tel: +47 21014505
Cell: +47 90962723
Fax: +47 21014501
E-mail: a.perona@thewec.org

Professor Svein LORENTZEN
Chair of the Board of the European Wergeland Centre
Norwegian University of Science and Technology
Tel: +47 73591985
E-mail svein.lorentzen@plu.ntnu.no

Mr Gunnar MANDT
Special Adviser
The European Wergeland Centre
Stensberggt 25
0170 OSLO
Norway
Tel: +47 21014502
Cell: +47 48022348
Fax: +47 21014501

E-mail g.mandt@thewc.org

Ms Kjersti KLETTE

Advisor

The European Wergeland Centre

Stensberggt 25

0170 OSLO

Norway

Tel: +47 21014503

Cell: +47 48022348

Fax: +47 21014501

E-mail: K.Klette@thewc.org

Dr Claudia LENZ

Research Co-ordinator

The European Wergeland Centre

Stensberggt 25

0170 OSLO

Norway

Fax: +47 21014501

E-mail: C.lenz@thewc.org

BUSKERUD UNIVERSITY COLLEGE

Ms Kristin Ørmen JOHNSEN

Rector of Buskerud University College

Buskerud University College

P.O. Box 235

3603 KONGSBERG

Norway

E-mail: larsps@hibu.no

Professor Lars Petter SOLTVEDT

Political Science and Human Rights

Buskerud University College

Papirbredden

Grønland 58

3045 Drammen

Norway

or

P.O. Box 235

3603 KONGSBERG

Norway

Tel:

+47 32206400

SECRETARIAT OF THE COUNCIL OF EUROPE

Mr Sjur BERGAN

Head of the Department of Higher Education and History Teaching

Tel: +33 3 88 41 2643

Fax: +33 3 88 41 27 06/88

E-mail: sjur.bergan@coe.int

Mr Jean-Pierre TITZ

Head of the History Education Division

Tel: +33 3 88 41 26 09

Fax: +33 3 88 41 27 06/88

E-mail: jean-pierre.titz@coe.int

Ms Tatiana MILKO

Deputy Head of the History Education Division

Tel: +33 3 88 41 36 97

Fax: +33 3 88 41 27 06/88

E-mail: tatiana.milko@coe.int

Ms Claudine MARTIN-OSTWALD

Administrative Assistant

History Education Division

Tel: +33 3 88 41 24 83

Fax: +33 3 88 41 27 06/88

E-mail: claudine.martin-ostwald@coe.int

Ms Lesley KING

Administrative Assistant

History Education Division

Tel: +33 3 88 41 41 89

Fax: +33 3 88 41 27 06/88

E-mail: lesley.king@coe.int

INTERPRETERS

Ms Nathalie PHAM

Ms Françoise FORSTER