

Où les apprenants rencontrent l'histoire : réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle



Rapport général
Quatrième Forum annuel
sur l'enseignement de l'histoire

Budapest, 11-13 juin 2025

Où les apprenants rencontrent l'histoire : réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle

Rapport général
Quatrième Forum annuel
sur l'enseignement de l'histoire

Centre européen de la jeunesse de Budapest, 11-13 juin 2025

Rapporteure générale
Susanne Popp

Édition anglaise :

*Where learners meet history: reaffirming the
role of history education in the 21st century*

*Les points de vue exprimés dans cet ouvrage
n'engagent que le ou les auteurs et ne reflètent pas
nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.*

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte. Le texte source doit toujours être cité comme suit :

« © Conseil de l'Europe, année de publication ». Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Division publications et identité visuelle (DPIV), Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex, ou publishing@coe.int).

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à la Direction générale de la démocratie et de la dignité humaine – Service de l'Éducation, Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex France
E-mail: education@coe.int

Conception de la couverture et mise en page :
Division publications et identité visuelle (DPIV),
Conseil de l'Europe

Photo : © Shutterstock

© Conseil de l'Europe, avril 2026
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

INTRODUCTION	5
RAPPORT DE LA RAPPORTEUSE GÉNÉRALE	7
Entre utilisation raisonnée et utilisation abusive : histoire, mémoire et responsabilité civique	8
Enseigner l'histoire en ligne : fiabilité, pertinence et maîtrise des médias	9
Les musées et l'enseignement de l'histoire à l'ère numérique : défis et opportunités	10
Les manuels d'histoire à l'ère numérique : trouver l'équilibre entre stabilité et innovation	11
Enseigner l'histoire à travers les archives : accès numérique et participation démocratique	12
Réseaux sociaux et IA : impact sur les apprenant-es et l'enseignement de l'histoire	12
Chatbots et intelligence artificielle dans l'enseignement de l'histoire	13
Défis éthiques et pratiques pour l'enseignement de l'histoire au XXI ^e siècle	14
Conclusion	15
Recommandations	16
DISCOURS D'OUVERTURE : RÉAFFIRMER LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU XXI^e SIÈCLE	17
L'histoire comme outil de construction de sens	17
L'inclusion des valeurs sociétales	18
Qu'est-il important d'apprendre ?	18
Conclusion	18
Références	19
OÙ ET COMMENT LES ÉLÈVES RENCONTRENT-ILS L'HISTOIRE ? LE POINT DE VUE D'UN ENSEIGNANT	21
OÙ ET COMMENT LES ÉLÈVES RENCONTRENT-ILS L'HISTOIRE ? LE POINT DE VUE D'UN APPRENANT	23
Introduction	23
Le paysage moderne des espaces de rencontre avec l'histoire	23
Le défi : quelle histoire est racontée ?	23
L'opportunité : faire de l'histoire une pratique démocratique	24
Un appel à un changement systémique	24
« LA GUERRE AU TRIBUNAL » : UN PROJET DES ARCHIVES NATIONALES DES PAYS-BAS	27
Le projet « La guerre au tribunal » : objectifs et défis	27
Perspectives actuelles et futures	27
RÉFLEXION EN TROIS POINTS : LE RÔLE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE	29
Références	31
OBLIGATIONS DES ÉTATS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	33
Introduction	33
L'obligation de respect	33
L'obligation de protection	34
L'obligation de promotion	34
L'obligation de réparation	35
L'obligation de prévention	35
Conclusion	36
LE VIRAGE ILLIBÉRAL ENGAGÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : MÉCANISMES ET ACTEURS DU CHANGEMENT	37
Les caractéristiques du virage illibéral	37
Les mécanismes de mise en œuvre : comment le virage illibéral se produit-il ?	39
Conclusion	41
Lectures complémentaires	41
LA MULTIPERSPECTIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MÉMOIRE ET DE L'HISTOIRE AU SERVICE DE LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE	43
Introduction : l'enseignement de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique	43
Principaux thèmes et défis	43
Rapprocher l'éducation formelle et l'éducation non formelle	44
Études de cas : l'Espagne et la Navarre	44
La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire	44
Recommandations et perspectives	44
Conclusion	44
ANNEXE 1 – PROGRAMME DU FORUM	45
ANNEXE 2 – LISTE DES PARTICIPANT-ES	49

Introduction

Le recul démocratique peut se comprendre, entre autres, comme le délitement d'un rapport à l'histoire, comme le reflet du fait que les récits historiques, les fameux « romans nationaux », semblent être en décalage avec la réalité des sociétés et ne peuvent plus garantir un socle commun de l'être-ensemble. C'est au niveau des communautés, des groupes jadis marginalisés (voir les réflexions de Panagiotis Chatzimichail) que s'élaborent de nouveaux récits, que se construit une histoire qui ne soit pas que celle des vainqueurs ou de ceux qui tenaient la plume, mais bien une histoire de celles et ceux qui avaient été invisibilisé-es, rejeté-es du champ de la pensée. Depuis « Imagined Communities » (1991) de Benedict Anderson, on sait que tous ces récits, des romans nationaux aux mémoires communautaires, sont des constructions idéologiques qui, au-delà de leur danger potentiel (plaider pour des identités fermées), fonctionnent aussi comme un ciment pour les différents groupes concernés et peuvent jouer un rôle important d'affirmation citoyenne.

Dans ce cadre, la multiperspectivité appelle à entendre que le récit historique doit être comme le chœur antique pluriel, qui accepte ses paradoxes comme ses contradictions (se souvenir de Tzvetan Todorov et de son idée de l'Europe comme un continent du paradoxe, celui de l'Athènes du V^e siècle et celui d'Auschwitz, celui des Lumières et celui du Goulag). Il convient alors de refaire sens autour d'un récit partagé, d'écouter ensemble (voir la contribution de Hendrik Atze van Doezum) et d'en accepter la polyphonie. L'histoire peut tout autant rassembler que diviser. Promouvoir la multiperspectivité du niveau local au niveau européen, c'est faire entendre dans la diversité l'unité de l'histoire d'un continent.

En termes de transmission, il s'agit de soutenir la recherche et le développement des histoires des invisibles, de travailler sur les enjeux de mémoire présents sur tout le continent, d'utiliser tous les lieux où se transmet l'histoire : lieux de mémoire, manuels scolaires, archives, environnements numériques et plus encore ; de reconnaître tous les modes de transmission : éducation formelle, non formelle, informelle. L'enjeu est donc de permettre à tout le monde de se reconnecter avec l'histoire, partout où elle se présente dans la vie quotidienne (voir le discours d'ouverture de

Niklas Ammert). Évidemment, à l'heure des distorsions et des manipulations de l'histoire, tout cela se pense et se discute aussi en lien avec l'intelligence artificielle générative (IA). Trop d'apprenant-es attendent de cet outil du savoir et des réponses, or l'IA n'est pas une machine qui pense, c'est une machine qui accumule des données statistiques et dont les résultats ne reflètent que ces données statistiques (voir la contribution de Mykola Makhortykh). Pourtant, l'IA générative peut être un outil d'apprentissage, à condition de savoir l'utiliser avec discernement. Après tout, l'histoire, en tant que science humaine, possède sa propre méthodologie : recherche des sources, écrites et matérielles ; analyse critique et confrontation de ces différentes sources. Par ailleurs, les manières dont nous préservons et utilisons ces sources ont même un impact sur la législation et les politiques publiques, comme l'a démontré la contribution de Tom De Smet.

C'est sur cette approche que doit se fonder un discours historique pour le XXI^e siècle qui soutient la démocratie, l'État de droit et le respect absolu des droits humains. Au milieu des désordres du monde, avec le développement des démocraties illibérales (voir le témoignage et l'intervention d'Andrea Pető), dans lesquelles trop de citoyen-n-es espèrent des « dictateurs gentils », quels sont donc le rôle et les responsabilités des pouvoirs publics, de l'autorité publique dans l'éducation historique ? Tant l'article d'Antoon De Baets que le partage d'une parlementaire, Luz Martínez Seijo, ouvrent des pistes importantes.

Le 4^e Forum de Budapest sur l'enseignement de l'histoire au Centre européen de la jeunesse peut se dégager des pistes de travail et de futurs développements politiques, à la suite de ceux de Belgrade, de Bruxelles et de Bologne, à travers les interventions des expert-es, les tables rondes, les partages de pratique d'enseignant-es, et les points de vue des élèves (représenté-es par le Bureau d'organisation des syndicats d'élèves européen-n-es [OBESSU] et l'Union des étudiant-es d'Europe [ESU]). Le rapport de Susanne Popp les présente de manière synthétique.

Ajoutés aux textes réglementaires élaborés ces vingt dernières années, au travail sur le projet d'une nouvelle recommandation sur l'histoire à l'ère numérique, aux travaux et publications de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, les quatre

rapports des forums fournissent pour tous les acteurs et actrices une base commune de développement d'actions. Laboratoires d'idées et d'échanges, ils ont été et sont une opportunité pour tous les acteurs et actrices de penser l'histoire, son enseignement et sa culture dans ce premier quart du XXI^e siècle. Dans l'acceptation des défis et des problèmes, dans la reconnaissance de la multiplicité des lieux où chacun d'entre

nous rencontre l'histoire, dans la reconnaissance des difficultés à venir, le tout en gardant toujours en tête la perspective européenne, là se trouvent de possibles pistes pour soutenir et développer la démocratie. Aujourd'hui, soixante-dix ans après son adoption, la Convention culturelle européenne est plus que jamais notre boussole, car promouvoir notre patrimoine, notre passé commun, c'est aussi asseoir notre futur.

Rapport de la rapporteure générale

Susanne Popp

Présidente honoraire, Société internationale de didactique de l'histoire

Le Conseil de l'Europe n'a jamais cessé de faire valoir le rôle de l'enseignement de l'histoire en tant que pierre angulaire d'une culture de la démocratie, du dialogue interculturel et du respect des droits humains. Conformément à cette mission, il organise depuis 2022 des forums annuels sur l'enseignement de l'histoire, offrant ainsi aux autorités publiques, aux enseignant-es, aux élèves, aux universitaires, à celles et ceux qui conçoivent les programmes scolaires et à la société civile un espace de réflexion sur la manière dont l'histoire est enseignée et apprise à travers l'Europe.

La devise du programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, *Enseigner l'histoire, ancrer la démocratie*, reflète la conviction que les connaissances et la conscience historiques représentent non pas un sujet de préoccupation académique abstrait, mais un véritable potentiel pour renforcer les sociétés démocratiques. À ce titre, chacun des forums a servi de laboratoire pour le dialogue, l'échange de pratiques et l'élaboration de recommandations.

Les trois premiers forums ont exploré sous différents angles des problématiques actuelles cruciales :

- ▶ Belgrade (2022) – Lieux de mémoire : des lieux d'apprentissage pour la démocratie
- ▶ Bruxelles (2023) – L'enseignement de l'histoire à l'ère du numérique
- ▶ Bologne (2024) – Renforcer la conscience et la culture historiques par le biais de l'enseignement supérieur : menaces et défis

Le 4^e Forum sur l'enseignement de l'histoire, qui s'est tenu à Budapest du 11 au 13 juin 2025, a perpétué cette tradition tout en ouvrant un nouveau chapitre et en plaçant les élèves au cœur de la réflexion à travers le thème « Où les apprenants rencontrent l'histoire : réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle ». Le lieu de sa tenue, le Centre européen de la jeunesse à Budapest, soulignait symboliquement le rôle des jeunes dans la construction de l'avenir des sociétés démocratiques et s'inscrivait dans la

stratégie éducative de l'Organisation pour la période 2024-2030, « Priorité aux apprenant-es ».

Le forum faisait partie intégrante d'un ensemble d'initiatives d'envergure plus large portées par le Conseil de l'Europe, notamment la Déclaration de Reykjavík (2023) et le Nouveau Pacte démocratique pour l'Europe (2025). Il marquait en outre la fin du programme intergouvernemental actuel sur l'enseignement de l'histoire, ouvrant la voie au nouveau programme devant être lancé en 2026.

Le forum poursuivait trois objectifs interdépendants :

1. réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle en examinant les espaces de rencontre et d'interaction entre les apprenant-es et l'histoire : écoles, universités, mémoriaux, musées, environnements numériques et débats publics ;
2. intégrer les enseignements tirés des trois forums précédents sur les thématiques de la mémoire, de la numérisation et de l'enseignement supérieur dans une vision holistique de l'enseignement de l'histoire ;
3. concevoir l'enseignement de l'histoire comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie, en reconnaissant que les apprenant-es ont aujourd'hui rendez-vous avec l'histoire dans une multitude d'espaces formels et informels, dans lesquels ils apportent leur vécu, leurs valeurs et leur regard personnel.

Ce faisant, ce 4^e Forum sur l'enseignement de l'histoire se voulait être une réflexion sur la continuité et le changement en réaffirmant les principes de longue date du Conseil de l'Europe que sont la démocratie, les droits humains et l'État de droit, tout en abordant les nouveaux défis que doit relever l'enseignement de l'histoire, par exemple les technologies numériques, la désinformation et l'évolution des formes de participation civique. Il s'agissait aussi de répondre à des questions cruciales, notamment comment renforcer l'enseignement de l'histoire pour soutenir une démocratie résiliente.

Entre utilisation raisonnée et utilisation abusive : histoire, mémoire et responsabilité civique

Les interventions de la session d'ouverture ont permis de resituer le thème central, à savoir les espaces de rencontre entre les apprenant-es et l'histoire, dans une réflexion plus large consacrée au lien crucial entre histoire et démocratie. Il a été souligné que les générations d'aujourd'hui sont bien plus que les précédentes exposées à l'histoire d'une manière générale, du fait principalement de leur utilisation intensive des réseaux sociaux et d'autres contenus en ligne. Cependant, cette profusion d'informations ne favorise pas nécessairement une compréhension historique plus fine. Au contraire, la logique même des réseaux sociaux, à présent de plus en plus déterminée et poussée à l'extrême par l'intelligence artificielle, favorise des représentations du passé qui échappent au contrôle et à la vérification des faits, exposant celles et ceux qui les utilisent à des simplifications populistes, à des demi-vérités, à de la désinformation, voire à des mythes et à des discours conspirationnistes. Ce sont là des défis majeurs pour les apprenant-es. Une société démocratique ne peut tolérer que des récits populistes et antidémocratiques, présentés sous le couvert de « l'histoire », influencent et manipulent la jeunesse.

Comme cela a également été souligné, les réseaux sociaux ne sont pas le seul problème. Partout en Europe, des interventions politiques dans les pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école menacent de fragiliser des principes libéraux indissociables, tels que la multiperspectivité, la tolérance et la rigueur scientifique, des principes qui doivent toujours être considérés comme indissociablement liés. Ces tendances libérales peuvent avoir un impact non seulement sur la conception des programmes d'histoire et des manuels scolaires, mais aussi sur les institutions patrimoniales publiques que sont les musées et les archives, qui jouent – ou devraient jouer – un rôle essentiel dans la manière dont les jeunes découvrent le passé.

Lors de sa conférence d'ouverture, Niklas Ammert, vice-chancelier adjoint de l'université Linné, a mis en avant le défi majeur que représente l'usage, bon ou mauvais, qui est fait de l'histoire, et auquel les élèves sont inévitablement confrontés lorsqu'elles et ils abordent le passé. Il s'est appuyé sur l'ouvrage *De la tyrannie – Vingt leçons du XX^e siècle*¹ de Timothy Snyder, qui oppose deux cadres d'interprétation majeurs : la politique de l'inévitabilité et la politique de l'éternité. Niklas Ammert a expliqué que ces deux paradigmes sont problématiques, car ils compromettent le rôle démocratique de l'histoire. La politique de

l'inévitabilité postule que l'histoire suit une trajectoire prédéfinie menant inévitablement à la démocratie et à la prospérité, posture qui, en niant toute possibilité d'alternative, engendre une forme de complaisance. À l'inverse, la politique de l'éternité dépeint l'histoire comme un combat sans fin entre une nation pure et ses ennemis extérieurs et intérieurs, reniant l'idée de progrès et remplaçant la responsabilité individuelle par des cycles de victimisation et de reproches.

Les conséquences pour l'enseignement de l'histoire contemporaine sont significatives. Ces deux façons d'appréhender l'histoire empêchent une approche critique du passé : la politique de l'inévitabilité décourage le questionnement, tandis que celle de l'éternité réduit l'histoire à une forme de mythe. Or, l'enseignement de l'histoire devrait favoriser ce que Snyder appelle une politique de la responsabilité : donner aux élèves les moyens de comprendre que l'histoire est contingente, façonnée par des choix humains, et qu'elle revêt une importance cruciale pour l'exercice de l'engagement démocratique aujourd'hui.

Dans son discours d'ouverture, Matjaž Gruden, directeur pour la démocratie au Conseil de l'Europe, a repris l'analyse de Snyder en la reliant aux thèmes de l'enseignement de l'histoire, de la démocratie et des limites de la liberté, ainsi qu'aux défis que ceux-ci lancent aux sociétés démocratiques. Une démocratie fondée sur les droits humains doit préparer les jeunes à s'investir dans une citoyenneté active et à résister aux idéologies extrémistes – qu'elles viennent de la droite, de la gauche ou d'autres formes populistes de manipulation antidémocratique. L'enseignement de l'histoire ne doit pas attiser les conflits, mais favoriser un engagement critique, tout en posant des limites claires à ceux qui instrumentalisent les récits historiques à des fins de déshumanisation, de propagande ou de désinformation. Comme l'a souligné son intervention, la recherche historique et l'enseignement de l'histoire reposent sur des principes démocratiques soutenus par les faits, la transparence, la pluralité des perspectives et l'ouverture à la critique. Ils se différencient donc clairement des discours qui rejettent ces principes : le droit à la liberté d'expression n'est pas sans limites, et la diversité des points de vue cesse d'être légitime dès lors qu'elle sert à nier ou à déformer les faits historiques. Il ne peut y avoir de tolérance pour le négationnisme de l'Holocauste ou la relativisation des génocides, pour les interprétations racistes ou déshumanisantes du passé, pas plus que pour la désinformation historique délibérée visant à saper l'ordre démocratique.

Matjaž Gruden a également souligné que, avant 1989, l'enseignement de l'histoire n'était pas une préoccupation majeure pour l'Union européenne, la priorité étant alors le développement à venir. À cette époque, la plupart des gens avaient encore une conscience vive de ce que représentait la vie sous une dictature,

1. Snyder, T., *De la tyrannie – Vingt leçons du XX^e siècle*, Gallimard, 2017.

prompte à déformer de manière systématique la vérité, notamment la vérité historique. Aujourd'hui, trente ans plus tard, l'histoire occupe une place centrale dans tous les aspects de la société, au point que les adversaires de la démocratie s'en servent de manière sournoise. Ils profitent du fait que les jeunes peinent à se représenter ce que vivre sous un régime dictatorial signifie réellement. Face à cela, Matjaž Gruden a insisté sur le fait que le pessimisme ne saurait être de mise : il est indispensable de tout mettre en œuvre pour rétablir la confiance dans la démocratie par l'enseignement de l'histoire, en développant les outils et méthodes nécessaires pour y parvenir.

Un des aboutissements essentiels des discussions du forum a été la reconnaissance que les thèmes de l'usage et du détournement de l'histoire, ainsi que les limites de la liberté d'expression démocratique et du principe de multiperspectivité, doivent être abordés explicitement en cours d'histoire. Les participant-es ont souligné que les élèves doivent acquérir la compétence nécessaire pour distinguer clairement une interprétation historique légitime d'une déformation, que ce soit en classe, sur les réseaux sociaux ou dans l'espace public.

Lors de son discours d'ouverture, Jean-Philippe Restoueix du programme intergouvernemental du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire a souligné la montée en puissance des récits, débats et discours historiques sur internet, et l'urgence de développer de nouvelles directives européennes encadrant la liberté d'expression, en particulier concernant les dérives possibles liées à l'évocation de « perspectives alternatives » et à la multiperspectivité, tant pour les enseignant-es que pour les élèves. Il a insisté sur la nécessité que les élèves apprennent à faire la différence entre un usage démocratique de la multiperspectivité et son exploitation malveillante visant à affaiblir la société civile. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront pleinement comprendre l'importance de la pensée critique et de la citoyenneté responsable dans l'enseignement de l'histoire, et poser des limites claires au mésusage de cette dernière.

Le thème central de la session d'ouverture – les multiples défis liés à la manière dont les élèves rencontrent l'histoire – a été récurrent tout au long des discussions lors du 4^e forum. Au cours du débat général qui a suivi, les participant-es ont à plusieurs reprises exprimé leurs préoccupations face aux réseaux sociaux et autres contenus en ligne, ainsi qu'à la diffusion croissante des prétendues « interprétations alternatives », et à la visibilité grandissante de la propagande nationale-socialiste dans plusieurs pays européens. D'autres intervenant-es ont souligné que les difficultés liées à la mise en œuvre de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire dépassent le seul risque d'un usage antidémocratique. Arthur Chapman a insisté dans son exposé sur le fait que « le concept

de multiperspectivité est plus facile à prôner qu'à appliquer ». Plusieurs personnes ont remarqué que la multitude de points de vue peut dérouter les élèves, qui manquent souvent d'une base factuelle solide ou des compétences nécessaires à la recherche autonome et à la vérification des faits. En conséquence, ils peinent à comprendre, à s'approprier et à analyser de manière critique ces différentes perspectives. Certain-es enseignant-es ont décrit cette situation comme une « jungle de perspectives » dans laquelle les élèves se perdent, une impression partagée par les étudiant-es présent-es, qui, pour autant, ne remettaient pas en cause le principe même de la multiperspectivité.

Enseigner l'histoire en ligne : fiabilité, pertinence et maîtrise des médias

La première intervention du panel n° 1 a été assurée par Hendrik Atze van Doezum, professeur d'histoire aux Pays-Bas, qui enseigne au Lauwers College à Buitenpost, en Frise. Connu sous le surnom de « Meneer Van Doezum » (M. van Doezum) sur internet, il a commencé pendant la pandémie de covid à produire des vidéos pédagogiques adaptées aux programmes scolaires, qu'il a ensuite partagées sur YouTube et les réseaux sociaux. En 2022 et 2023, il s'est vu décerner le titre de Professeur d'histoire de l'année aux Pays-Bas et occupe aujourd'hui le rôle d'ambassadeur de l'enseignement d'histoire.

Hendrik Atze van Doezum a souligné que l'on ne saurait laisser à la prolifération non régulée de contenus sur les réseaux sociaux le monopole de l'enseignement de l'histoire en ligne. Les cours qu'il propose ont pour objectif de transmettre un savoir historique fiable, de renforcer la culture critique des médias et d'aider les élèves à analyser rigoureusement les informations trouvées en ligne. Il insiste également sur la nécessité de relier l'histoire à l'actualité vécue par les élèves en démontrant que la compréhension du passé est indispensable pour interpréter le présent, notamment en lien avec la démocratie, les droits constitutionnels, la désinformation et les théories du complot.

Au cours de l'atelier, les participant-es ont examiné les principaux enjeux liés à la présence des réseaux sociaux et des contenus numériques dans la salle de cours d'histoire. L'importance de la relation entre la maîtrise des médias et les compétences historiques a été soulignée. Il a été unanimement reconnu que la maîtrise des médias ne remplace pas les compétences historiques traditionnelles, mais qu'elle en constitue un prolongement essentiel. Les méthodes éprouvées d'approche critique des sources demeurent fondamentales pour l'évaluation des contenus historiques en ligne et constituent un levier stratégique dans le contexte numérique actuel. Cette base peut être systématiquement adaptée aux spécificités des

contenus en ligne, notamment en analysant l'impact de la multimodalité sur les messages historiques diffusés via les réseaux sociaux, ou le rôle des algorithmes dans la sélection des informations proposées aux élèves. Par ailleurs, il est crucial d'apprendre aux élèves à recouper les informations, à vérifier les faits et à détecter les biais. Cette compétence doit faire l'objet d'un enseignement structuré, accompagné de directives claires et de temps dédiés en classe. Certain-es intervenant-es ont suggéré que des vidéos présentant des exemples concrets de démarches critiques d'historien-nes et de débats contradictoires pourraient constituer des ressources pédagogiques précieuses, illustrant la rigueur intellectuelle et la méthode scientifique en histoire.

La discussion a également mis en lumière les difficultés rencontrées par le personnel enseignant pour développer chez les élèves une culture critique des médias. Préparer les élèves à un environnement numérique en perpétuelle évolution est un défi, comme le montrent des outils tels que ChatGPT, inconnu il y a seulement quelques années, qui illustrent la rapidité des changements. Dans ces conditions, la formation continue des enseignant-es est indispensable. Or, l'enseignement des programmes d'histoire, déjà contraint en termes de temps, risque de pâtir de l'imposition de nouvelles responsabilités au corps enseignant sans soutien adéquat. Beaucoup subissent une pression importante, et la pénurie de personnel enseignant qualifié en histoire aggrave encore ces difficultés, limitant le temps consacré à la réflexion et au perfectionnement professionnel.

Enfin, les participant-es ont insisté sur le fait que l'enseignement de l'histoire à l'ère numérique dépasse souvent les capacités individuelles des enseignant-es. Ils ont souligné l'importance de réguler les plateformes numériques et les algorithmes, car les établissements scolaires ne peuvent à eux seuls contrer les mécanismes puissants qui façonnent l'information en ligne, et même des compétences solides en culture médiatique peuvent être mises à mal par des algorithmes adaptatifs. Par ailleurs, les participant-es ont exprimé d'autres préoccupations : sans un leadership fort et des politiques claires, les enseignant-es risquent l'isolement lorsqu'elles ou ils abordent des contenus controversés ou sensibles. Ils ont également noté que maintenir l'autorité des enseignant-es devient de plus en plus difficile à une époque où l'expertise – qu'elle soit réelle ou fausse – se trouve brouillée par les contenus générés par les utilisateurs et les utilisatrices sur les réseaux sociaux.

Les participant-es ont également souligné l'influence croissante des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle sur les attitudes et les habitudes des élèves. Les jeunes ont de plus en plus tendance à chercher des raccourcis en se tournant vers TikTok, les chatbots ou des résumés générés par l'IA, plutôt que d'analyser

les textes en profondeur. Face à cela, les enseignant-es ont exprimé le besoin d'outils et de repères concrets pour encourager un apprentissage plus exigeant, fondé sur la curiosité, la rigueur et la persévérance. À partir de ce constat, les avis ont divergé sur les priorités à adopter : certain-es ont plaidé pour un renforcement des connaissances historiques de base, qui sont indispensables pour vérifier les faits et repérer les biais, tandis que d'autres ont préconisé le développement de compétences critiques, pour que les élèves apprennent à analyser et à questionner toutes les formes d'information.

De manière générale, l'atelier a mis en évidence que les méthodes traditionnelles de questionnement critique restent fondamentales en matière d'éducation, que le sujet soit l'histoire ou les médias. Elles jouent un rôle clé dans le renforcement de la résilience face à la désinformation numérique et aux défis posés par l'IA. Toutefois, pour que cette éducation soit efficace, il est essentiel de disposer de ressources adéquates, d'un soutien institutionnel, et que l'on reconnaisse les limites de ce que l'école peut faire dans un environnement numérique en constante mutation.

Les musées et l'enseignement de l'histoire à l'ère numérique : défis et opportunités

La deuxième contribution du panel n° 1 a mis en avant les musées comme des espaces essentiels de découverte de l'histoire. À l'ère numérique, les musées jouent un rôle crucial : l'héritage du passé qu'ils préservent offre un contrepoids tangible et authentique à la nature virtuelle des interactions numériques avec l'histoire. Les objets historiques permettent un contact direct avec le passé, tandis que les responsables de la médiation culturelle d'aujourd'hui – à l'image d'Inês Fialho Brandão – développent des approches innovantes qui relient la matérialité aux médias numériques et à l'intelligence artificielle. Les ressources en ligne proposées par les musées viennent compléter l'enseignement en classe en offrant des contenus fiables, élaborés par des expert-es, accessibles sans contraintes ni de temps ni d'espace.

Inês Fialho Brandão, responsable de la médiation culturelle et numérique au musée Calouste Gulbenkian de Lisbonne, a présenté des projets mêlant intelligence artificielle et outils numériques pour capter l'attention du public, tout en questionnant leurs implications éthiques et éducatives. Elle conçoit les musées comme des espaces de dialogue démocratique et promeut un apprentissage inclusif et participatif avec les écoles afin de développer la pensée critique et la multiperspectivité. Parmi ces initiatives, MuseoBot² utilise l'IA

2. Voir : <https://gulbenkian.pt/museu/en/agenda/museobot-museums-democracy-and-artificial-intelligence/>.

pour proposer des expériences personnalisées et réflexives, relier les objets historiques à des enjeux contemporains et encourager une approche active du patrimoine culturel. Selon Inês Fialho Brandão, l'expérimentation, la flexibilité méthodologique et une collaboration étroite entre écoles et musées sont les bases d'un apprentissage efficace.

L'atelier a confirmé l'énorme potentiel des musées comme ressources pédagogiques, que ce soit par leurs collections ou par leurs contenus numériques, tout en pointant des obstacles persistants. Les musées peinent souvent à adapter leurs programmes aux réalités scolaires, faute d'échanges suffisants, de moyens ou de soutien institutionnel. La collaboration avec les écoles reste souvent fragmentée, instable et entravée par des contraintes logistiques ou administratives. Si la médiation en ligne se développe, elle ne peut remplacer la relation directe avec les enseignant-es et les élèves. De plus, certain-es professeur-es d'histoire sont réticent-es à adopter ces nouvelles formes d'éducation muséale. Une approche trop limitée des visites peut alors aboutir à des expériences standardisées, qui ne stimulent ni la curiosité ni la réflexion critique en histoire.

Les enseignant-es ont également évoqué certaines difficultés : les contraintes du programme limitent souvent la place accordée aux récits transversaux ou alternatifs, créant de ce fait un décalage entre la pratique en classe et les propositions des musées. Par ailleurs, la pression liée au temps peut pousser certain-es à se reposer sur les musées pour enseigner l'histoire, au lieu de viser une véritable coconstruction des savoirs.

Pour relever ces défis, il faut mettre en cohérence les programmes des musées avec les programmes scolaires, assurer la flexibilité des horaires et tisser des réseaux solides entre les écoles et les musées, soutenus par des politiques et des financements. La formation des enseignant-es, tant initiale que continue, est essentielle pour les préparer à une collaboration efficace, à l'intégration des visites de musées dans leurs cours, mais aussi pour promouvoir l'intérêt pour l'histoire et le renforcement de la compréhension des faits historiques.

Dans l'ensemble, l'atelier a démontré que le contexte actuel, à l'ère numérique, offre des possibilités pour faire progresser la coopération entre écoles et musées au profit d'un apprentissage démocratique de l'histoire. Une collaboration structurée entre les classes d'histoire, les musées et les archives – tant en présentiel qu'en ligne – devrait être un élément central des stratégies numériques futures d'enseignement de l'histoire.

Les manuels d'histoire à l'ère numérique : trouver l'équilibre entre stabilité et innovation

Les manuels d'histoire imprimés ont longtemps constitué la pierre angulaire de l'enseignement de l'histoire et ont souvent été l'unique manière pour les élèves d'aller à la rencontre du passé. Aleksandar Todosijević, professeur d'histoire serbe et auteur de manuels, a permis de faire progresser l'enseignement de l'histoire dans les Balkans en développant des approches novatrices pour traiter des sujets sensibles et controversés. Bien que de nombreux manuels modernes soient conçus comme des cahiers interactifs – permettant de favoriser l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée critique tout en ouvrant sur des perspectives multiples –, leurs coûts de production élevés font que ce sont les manuels traditionnels, souvent vecteurs d'un discours unique, qui demeurent largement utilisés. Les pressions politiques peuvent encore renforcer une telle approche, risquant ainsi, si elle est adoptée de manière exclusive par les enseignant-es, de compromettre la qualité de l'enseignement de l'histoire.

L'atelier a examiné quelles seraient les caractéristiques essentielles de manuels d'histoire efficaces pour l'enseignement, et leur intégration dans la pratique de classe. Les participant-es ont insisté sur le fait que les manuels devraient être des outils de travail dynamiques plutôt que de simples supports, offrant des opportunités d'apprentissage significatives, intégrant des matériaux variés et des liens vers des ressources numériques et multimédias, tout en restant clairs et accessibles pour tous les élèves. Les enseignant-es devraient quant à eux compléter les manuels avec leurs propres questions, réflexions et ressources, ce qui met en lumière l'importance d'une formation de qualité et d'une démarche systématique de perfectionnement professionnel.

Malgré les difficultés liées à la production de manuels imprimés, les participant-es ont convenu que ceux-ci demeurent indispensables. Ils constituent pour le personnel enseignant et les élèves des guides fiables et pédagogiquement solides permettant un apprentissage riche, éclairé et réfléchi. De plus, ces manuels offrent un soutien précieux aux enseignant-es, renforçant leur confiance lorsqu'elles ou ils abordent des sujets sensibles et controversés. Même à l'ère numérique, dans un contexte de fragilité démocratique, le corps enseignant considère encore les manuels imprimés comme un outil central, synonyme de stabilité.

Les manuels numériques, accessibles sur les plateformes des éditeurs et enrichis d'une multitude de matériaux et de sources, ont été brièvement abordés lors de l'atelier. Bien que cette abondance soit perçue comme un avantage indéniable, les participant-es ont souligné le fait que les contenus numériques sont plus

facilement modifiables et donc potentiellement plus sensibles à l'influence politique, alors que les manuels imprimés continuent d'offrir une stabilité durable et une résistance à de telles pressions.

Enseigner l'histoire à travers les archives : accès numérique et participation démocratique

La première intervention du panel n° 2, présentée par Tom De Smet, directeur adjoint des Archives nationales des Pays-Bas, a mis en avant le rôle fondamental des archives en tant que pilier de la démocratie, soulignant l'importance de leur transparence et de leur accessibilité dans des sociétés démocratiques. Selon lui, la numérisation est essentielle en ce qu'elle permet de préserver les documents d'archives, d'élargir l'accès du public et de soutenir la recherche ainsi que l'enseignement, notamment à travers des initiatives impliquant les écoles. Parallèlement, il a reconnu un certain nombre de défis : la numérisation nécessite des ressources considérables, des solutions technologiques à long terme et une gestion prudente des informations sensibles. Il n'est pas possible de numériser l'ensemble des archives et des documents, ce qui implique de faire des choix, et la publication de certains matériaux, comme ceux relatifs aux actes de citoyen·nes durant la seconde guerre mondiale³, peut susciter des débats et des tensions. Néanmoins, ces défis ne diminuent en rien l'importance fondamentale des archives pour une démocratie résiliente.

L'atelier s'est concentré sur les questions suivantes : quelles sont les expériences des participant·es concernant la coopération entre les enseignant·es d'histoire et les musées ? Comment structurer une collaboration efficace entre les écoles et les archives ? De quoi ont besoin les élèves, les enseignant·es et les responsables des musées pour rendre cette coopération significative ? Quelles sont les implications pour l'enseignement de l'histoire du passage des archives matérielles aux archives numériques ?

Il est ressorti de la discussion que tant les élèves que les enseignant·es ont besoin d'accompagnement – par exemple, la mise à disposition et la contextualisation de sources historiques appropriées par les archivistes, ainsi que des directives pour les approches méthodologiques – pour pouvoir travailler efficacement avec les documents d'archives. Inversement, les archivistes impliqué·es auprès des écoles ont besoin d'un échange plus approfondi avec le personnel enseignant pour mieux comprendre les contraintes, les besoins et les attentes de l'école, et ainsi concevoir des stratégies pédagogiques et des ressources ciblées.

Les avantages des documents d'archives numérisés pour l'enseignement ont été soulignés : ces documents sont facilement accessibles, sans contrainte de temps ni de lieu. Ils peuvent être rapidement traduits, et sont souvent accompagnés d'une contextualisation sur les sites web. Parallèlement, les enseignant·es ont insisté sur la nécessité de cadres plus généraux pour organiser la coopération entre écoles, archives et musées, tout en tenant compte des exigences des programmes scolaires et des contraintes de temps. La question des documents numérisés a également été abordée à la lumière de l'influence croissante de l'intelligence artificielle. La situation est ambivalente : si l'accès numérique aux ressources d'archives présente des avantages évidents, des risques existent, notamment la mauvaise interprétation des sources, la dépendance aux analyses générées par l'IA, la simplification excessive de contextes historiques complexes, ainsi que les biais potentiels introduits par les outils numériques. Par ailleurs, les archives offrent une expérience matérielle concrète, qui peut revêtir une grande valeur dans la vie des élèves, souvent fortement marquée par des environnements numériques. Enfin, le groupe a souligné qu'il serait très souhaitable de mettre en place des dispositifs de financement dédiés aux partenariats entre écoles et musées, ainsi qu'entre écoles et archives.

Réseaux sociaux et IA : impact sur les apprenant·es et l'enseignement de l'histoire

Au XXI^e siècle, les plateformes numériques et les réseaux sociaux – de plus en plus façonnés par l'intelligence artificielle générative – occupent une place centrale pour les apprenant·es qui recherchent et consultent des informations historiques. Dans sa contribution au deuxième panel, Sophie Gebeil, maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'université d'Aix-Marseille (AMU) et membre de l'unité de recherche TELEMMe⁴, a mobilisé son expertise en histoire, en humanités numériques et en sciences de la communication pour analyser comment les élèves construisent et partagent leurs représentations du passé à travers les contenus en ligne. Elle a notamment souligné l'importance des archives numériques, qui offrent un accès direct aux documents historiques et favorisent un esprit critique, tout en insistant sur la nécessité pour les enseignant·es d'accompagner les élèves non seulement dans l'exploration des archives, mais aussi plus largement dans la découverte d'internet. Cet accompagnement doit permettre de développer des compétences de vérification, d'analyse critique et d'interprétation, par le biais d'un enseignement structuré et d'une réflexion approfondie.

3. Voir le projet « Oorlog voor de Rechter » (« La guerre au tribunal ») : <https://oorlogvoorderechter.nl/>.

4. Voir <https://telemme.mmsh.fr>.

L'atelier a permis d'explorer l'impact des technologies numériques et de l'intelligence artificielle générative sur l'enseignement de l'histoire selon trois axes : la manière dont les élèves accèdent à l'information, leurs besoins liés aux technologies numériques, ainsi que les rôles des autorités publiques et des organisations de la société civile.

Le premier thème essentiel est l'accès des élèves aux données historiques. Sophie Gebeil a insisté sur l'importance de comprendre les pratiques des apprenant-es en matière de médias. Beaucoup utilisent ChatGPT, par exemple, comme un moteur de recherche ou comme une machine à réponses, souvent sans bien évaluer sa fiabilité, les sources, le contexte et les logiques algorithmiques qui influent sur les résultats obtenus. Plutôt que de partir de l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des outils numériques vient spontanément, elle a préconisé l'intégration des tâches de recherche d'information dans les pratiques de classe, afin que les élèves puissent acquérir ces compétences dans un cadre structuré.

Les participant-es ont convenu de la nécessité d'une base solide de connaissances historiques. Sans cette base, les élèves ne peuvent ni évaluer ni contextualiser de manière pertinente les informations qu'ils trouvent sur les réseaux sociaux ou au moyen de l'IA. Il convient donc de construire ces connaissances fondamentales en parallèle avec l'éducation à une maîtrise des médias couplée à un esprit critique. L'enseignement devrait également porter sur des stratégies pratiques telles que le choix des mots-clés, l'utilisation des moteurs de recherche et l'évaluation des sources. Beaucoup d'élèves ont des difficultés à distinguer les contenus fiables des contenus douteux, et la formation devrait commencer dès le plus jeune âge. Si certain-es ont plaidé pour une éducation numérique précoce, d'autres ont exprimé des inquiétudes quant à l'exposition aux écrans et aux risques que cela implique pour le développement des jeunes enfants.

Un point clé soulevé a été la nécessité d'apprendre aux élèves à faire la distinction entre information et connaissance : comme l'a souligné un participant, « internet offre une abondance d'informations, qui ne sont pas nécessairement des connaissances ». L'information ne devient connaissance qu'à travers un traitement, une contextualisation et une évaluation critique de la part de l'apprenant-e.

Les enseignant-es ont également évoqué certaines difficultés pratiques. Outre le manque de confiance de certain-es d'entre eux pour enseigner la culture numérique, le programme spécifique à chaque discipline leur laisse aussi souvent peu de temps pour ce faire. Les participant-es ont insisté sur l'importance de la formation professionnelle continue et sur la nécessité d'avoir suffisamment de temps pour assumer ces responsabilités. L'atelier a aussi mis en lumière le besoin

de mener des recherches sur les méthodes efficaces pour intégrer, dans l'enseignement de l'histoire, une éducation à la culture numérique et à l'IA. La question s'est notamment posée de l'utilisation éventuelle d'informations fabriquées comme outil pédagogique pour développer l'esprit critique, ainsi que de l'organisation possible de l'éducation au numérique en tâche transversale à plusieurs disciplines scolaires.

Un autre sujet abordé de façon récurrente a été l'importance d'apprendre aux élèves qu'ils ne sont pas de simples consommateurs passifs d'informations en ligne, mais aussi des acteurs responsables. En tant que producteurs et diffuseurs d'informations, leurs choix en la matière influencent inévitablement la circulation tant des savoirs historiques que des fausses informations. Dans le monde numérique, l'utilisation des contenus détermine directement leur fréquence d'affichage et leur diffusion. Les élèves plus jeunes, en particulier, peuvent partager sans esprit critique de fausses informations, ce qui soulève la question de la responsabilité, tant pour les apprenant-es que pour les éducateurs et les éducatrices, surtout lorsqu'il s'agit de sujets sensibles ou controversés.

Notant que les élèves sont souvent submergé-es par la grande diversité des points de vue en ligne, plusieurs personnes se sont interrogées sur les stratégies les plus efficaces pour les aider à s'y retrouver.

Enfin, l'atelier a abordé le rôle des pouvoirs publics et de la société civile. Certain-es ont insisté sur la nécessité d'un renforcement de la réglementation d'internet, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle, tandis que d'autres ont insisté sur le fait que l'éducation devait rester centrée sur l'humain : l'IA ne saurait se substituer au personnel enseignant. La collaboration avec les organisations de la société civile, notamment celles engagées dans l'intégration et la formation des enseignant-es, a été identifiée comme particulièrement précieuse, ces structures répondant souvent à des besoins auxquels les institutions formelles ne peuvent pleinement répondre, complétant ainsi l'éducation officielle et apportant un soutien essentiel tant aux enseignant-es qu'aux apprenant-es.

Chatbots et intelligence artificielle dans l'enseignement de l'histoire

Pour la dernière intervention du panel n° 2, Mykola Makhortykh, maître de conférences de la chaire Alfred Landecker à l'Institut des sciences de la communication et des médias de l'université de Berne, a analysé l'influence des plateformes numériques et de l'intelligence artificielle sur la mémoire de l'Holocauste. Ses recherches portent sur les systèmes algorithmiques, sur les contenus générés par l'IA, ainsi que sur leurs impacts quant à la manière dont les informations historiques sont consultées, interprétées et diffusées.

À partir de ces observations, Mykola Makhortykh a réfléchi aux implications plus larges pour l'enseignement de l'histoire, pointant les défis éthiques, les risques de désinformation, ainsi que l'importance de développer chez les élèves un esprit critique, un usage responsable des outils numériques et la maîtrise des compétences numériques. Il a conclu en insistant sur le fait que relever ces défis est indispensable pour préserver une culture historique démocratique, l'enseignement de l'histoire jouant un rôle central dans la formation de citoyennes et de citoyens informés, réfléchis et responsables.

Les discussions ont mis en lumière plusieurs points essentiels : la nécessité d'une réglementation au niveau européen de l'intelligence artificielle et des plateformes numériques ; l'importance de développer des modèles d'IA et des outils numériques qui soient fondés sur des perspectives historiques, culturelles et éthiques européennes, plutôt que sur des approches purement américaines ou chinoises ; et l'obligation d'apprendre aux élèves à distinguer une « source d'information » ou une « source historique » vérifiable d'une réponse générée par l'IA lorsqu'elles et ils consultent des contenus numériques.

Les échanges introductifs ont fait référence au rapport général du 2^e Forum annuel sur l'enseignement de l'histoire, intitulé « L'enseignement de l'histoire à l'ère du numérique »⁵, qui portait un regard plus optimiste sur les technologies numériques que l'actuel panel – un positionnement délibérément optimiste, adopté pour contrebalancer le scepticisme dominant à l'époque. Interrogé-es sur leur propre usage de l'intelligence artificielle générative, les participant-es ont décrit une grande variété d'applications dans leur travail d'enseignant-es et d'historien-nes, et notamment : la rédaction de demandes de financement, l'élaboration de plans de cours, la génération de questions à partir de sources primaires, ainsi que la conception de rôles pour organiser des discussions en classe d'histoire à la manière de jeux de rôle. D'autres ont mentionné l'utilisation de l'IA pour des tâches administratives, comme reformuler des courriels de manière diplomatique, ou pour la fourniture de retours sur des dissertations et des exposés d'élèves. L'IA a également été décrite comme un « collègue numérique », suggérant de nouvelles méthodologies, telles que le design universel pour l'apprentissage. En parallèle, ses limites ont été mises en avant : inexactitudes factuelles, problèmes de traduction, ainsi que le risque que les élèves soumettent des travaux générés par l'IA (illustré par un cas où 80 devoirs sur 120 reposaient de toute évidence sur des chatbots).

5. Voir : Conseil de l'Europe, *L'Enseignement de l'histoire à l'ère du numérique. Rapport général. Deuxième Forum annuel sur l'enseignement de l'histoire*, 2023, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/prems-00924-fra-2509-rapport-forum-bruxelles-web-a4-1-1680afbf61>.

Les préoccupations se sont rapidement focalisées sur une utilisation responsable de l'IA dans l'éducation. Pour les étudiant-es présents, les questions de violation des droits d'auteur et de plagiat étaient particulièrement préoccupantes, tout comme la crainte qu'une dépendance à l'IA soit un frein à la créativité. Parmi les pistes proposées figuraient la soutenance orale des travaux écrits, l'intégration d'expériences personnelles dans les devoirs, ainsi qu'une évolution des pratiques d'évaluation – bien que des personnes aient indiqué que supprimer complètement les dissertations écrites nuirait au développement des compétences. Sur un plan positif, l'IA a également été perçue comme un outil pouvant favoriser l'égalité des chances en apportant un soutien précieux aux élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques.

Interrogé-es sur le type d'accompagnement dont auraient besoin les enseignant-es d'histoire, les participant-es ont insisté sur l'urgence de directives claires pour une intégration responsable de l'IA à tous les niveaux éducatifs, soulignant que les politiques peinent souvent à suivre le rythme des évolutions technologiques. La formation et le perfectionnement professionnels ont également été jugés essentiels, tout comme la recherche systématique, notamment des études comparatives sur la manière dont les étudiant-es en histoire perçoivent et utilisent l'IA, ainsi que sur son impact réel sur l'apprentissage de l'histoire. L'éducation à l'éthique a été mise en avant, notamment face au « tricheur habile », afin de sensibiliser à la notion d'intégrité académique.

Les réflexions finales ont mis en avant à la fois les promesses et les risques que représente l'IA dans l'enseignement de l'histoire. L'IA peut jouer le rôle d'assistant, de partenaire créatif, de facilitateur d'inclusion, voire de compagnon d'apprentissage personnalisé, mais elle pose aussi des défis fondamentaux pour l'authenticité, la créativité, la responsabilité, ainsi que la nature même de l'apprentissage de l'histoire. La réglementation, des recommandations claires et, surtout, la supervision humaine restent indispensables, non seulement pour garantir la qualité de l'enseignement de l'histoire, mais aussi pour préserver et renforcer une culture historique démocratique.

Défis éthiques et pratiques pour l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle

Lors de la session plénière finale, intitulée « Défis éthiques et pratiques pour l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle », animée par Raul Cârstocea et suivie d'un débat général, le premier intervenant, Antoon De Baets, professeur émérite de la chaire EuroClio d'histoire, d'éthique et de droits humains à l'université de Groningue, a fait le lien avec l'introduction en insistant sur la responsabilité qui incombe aux

historien·nes, à l'État, à la société et aux enseignant·es en histoire de garantir un enseignement de l'histoire fondé sur les droits humains. Il a souligné que l'enseignement de l'histoire ne se réduit pas à une tâche académique; c'est également un devoir éthique essentiel pour former des citoyennes et des citoyens informés, critiques et démocratiques, et pour préserver la vérité historique en tant que bien commun. Antoon De Baets a mis en garde contre les risques de manipulation ou de détournement des récits historiques et a souligné le rôle des autorités publiques dans la lutte contre ces dérives. Il a insisté sur la nécessité, pour l'enseignement de l'histoire, de promouvoir les droits humains, de défendre les valeurs démocratiques et de développer la responsabilité civique, appelant les institutions et les éducateurs à protéger activement ces principes.

La deuxième intervenante, Andrea Pető, professeure en études de genre à l'Université d'Europe centrale, s'est concentrée sur ce qu'elle a qualifié de « tournant illibéral » dans l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire une évolution vers des approches plus autoritaires de l'enseignement du passé. Cela comprend des tendances telles que des pratiques de gestion inspirées du monde de l'entreprise dans les environnements éducatifs, qui masquent des interventions idéologiques plus profondes, l'utilisation d'une logique sécuritaire pour surveiller et réprimer l'examen critique des récits historiques, et la modification des structures institutionnelles afin de créer des conditions propices à l'illibéralisme. Andrea Pető a souligné que le tournant illibéral dans l'enseignement de l'histoire représente un défi fondamental pour les principes de liberté académique, de recherche critique et de démocratie. Sa présentation a mis en évidence que ces implications dépassent le cadre des cours d'histoire pour toucher plus largement le rôle de l'éducation dans les sociétés démocratiques, menaçant le développement de citoyens réfléchis et critiques, capables de s'engager dans des questions sociales et politiques complexes.

Conclusion

Au moment de tirer les enseignements du 4^e Forum pour l'enseignement de l'histoire, qui reprend et revisite les conclusions des éditions précédentes, je tiens à souligner un certain nombre de points essentiels.

Il est urgent à présent que le Conseil de l'Europe, fort de ses succès dans le renforcement de l'enseignement de l'histoire à travers le continent, élabore des politiques et des lignes directrices pour encadrer cette pratique à l'ère du numérique. Ces documents doivent instaurer un cadre cohérent pour l'intégration des outils et des plateformes numériques dans l'apprentissage de l'histoire, en insistant sur le fait que la culture historique, la maîtrise critique des médias

et la responsabilité civique sont indissociables et doivent donc être abordées ensemble. Au cœur de cette démarche se trouve la nécessité de restaurer et de préserver la confiance du public, tant dans la capacité des institutions démocratiques à résoudre les problèmes que dans la fiabilité des informations diffusées. L'enseignement de l'histoire joue ici un rôle clé : en lien avec l'identité et la mémoire collective, il aide les élèves à comprendre les récits sociaux, à analyser l'information de manière critique et à s'appuyer sur des savoirs validés. Ce travail de reconstruction de la confiance est d'autant plus urgent que les ennemis de la démocratie utilisent les technologies numériques pour saper cette confiance, qui est le socle même des sociétés démocratiques.

Il faut que les élèves prennent conscience du fait que les contenus générés sur les réseaux sociaux sont peu filtrés, avec des frontières souvent floues entre contenus professionnels et amateurs, entre faits et fiction, entre opinion et propagande. Ils doivent comprendre les mécanismes propres à ces plateformes, notamment les algorithmes qui les enferment dans des bulles de filtres et des chambres d'écho. Ces dynamiques favorisent la radicalisation politique, la croyance dans les mythes historiques et la propagation des théories complotistes. Les réseaux sociaux proposent souvent une histoire fragmentée et décontextualisée, dont l'importance est davantage mesurée par le nombre de « likes », de commentaires ou d'abonnés que par la qualité ou la véracité des informations. De plus, le simple fait de consulter un contenu peut en augmenter la visibilité, ce qui rappelle la responsabilité sociale de chaque utilisateur et de chaque utilisatrice.

Les outils numériques, lorsqu'ils sont intégrés avec précaution, offrent un formidable potentiel pour approfondir la compréhension historique et stimuler l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Cependant, sans un encadrement approprié, ils peuvent accentuer les difficultés que l'enseignement de l'histoire cherche justement à surmonter. La culture historique, la pensée critique face aux médias et la responsabilité civique doivent être étroitement liées afin d'offrir aux élèves les connaissances, les compétences et les valeurs éthiques nécessaires pour évoluer de manière responsable dans le paysage historique en ligne et pour rétablir leur confiance dans les processus démocratiques.

Deux aspects sont particulièrement importants dans les méthodes pédagogiques. D'une part, il est crucial de préserver un espace dédié à l'enseignement traditionnel en présentiel, à travers les discussions, les lectures, les projets collaboratifs et les échanges

critiques. D'autre part, il est indispensable de maintenir les interactions directes avec les institutions du patrimoine historique, telles que les musées, les archives ou les monuments. Les stratégies numériques doivent donc protéger ces expériences concrètes tout en favorisant une approche intégrée qui relie harmonieusement les apprentissages numériques et traditionnels.

L'enseignement de l'histoire, s'il ne garantit pas à lui seul le développement démocratique, joue un rôle essentiel en ancrant les élèves dans la vérité historique, non pas une vérité absolue, mais issue d'une méthodologie rigoureuse, vérifiée de manière interdisciplinaire et validée par un consensus d'expert-es. Plus que toute autre discipline, l'histoire prépare les apprenant-es à reconnaître et à combattre la désinformation, soulignant que la vérité historique constitue une pierre angulaire de la démocratie et un bien commun essentiel. Elle offre une base fiable pour le débat social, aide à mieux comprendre le présent et à envisager l'avenir, tout en renforçant la résilience démocratique face à la manipulation, à la propagande et à la polarisation idéologique.

Recommandations

- ▶ Élaborer, au niveau du Conseil de l'Europe, des documents de politique éducative et des orientations pour les pratiques de classe et l'enseignement de l'histoire à l'ère du numérique.
- ▶ Faire de la culture historique, d'une éducation critique aux médias et de la responsabilité civique des piliers indissociables.
- ▶ Combiner l'usage des outils numériques avec un enseignement traditionnel en présentiel ainsi qu'avec des visites et des échanges concrets dans les institutions du patrimoine historique.
- ▶ Apprendre aux élèves à naviguer avec un sens critique sur les réseaux sociaux, à repérer la désinformation et à interagir de façon responsable avec les contenus historiques.
- ▶ Placer la restauration de la confiance dans les institutions démocratiques et la communication publique au cœur des objectifs de l'enseignement de l'histoire.

Discours d'ouverture : réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle

Niklas Ammert

Vice-chancelier adjoint et professeur de didactique de l'histoire et d'enseignement de l'histoire, université Linné

Pourquoi l'histoire conserve-t-elle toute sa pertinence ? C'est une question essentielle, toujours d'actualité pour les chercheurs et les chercheuses en didactique de l'histoire comme pour les enseignant-es en histoire. D'un point de vue traditionnel, la réponse serait : bien sûr, l'histoire reste pertinente parce qu'elle enrichit nos vies, parce qu'elle est un des fondements de nos identités et de nos sociétés, et parce qu'elle offre un cadre de référence important pour interpréter le passé et le présent, ainsi que pour envisager l'avenir. Mais, en 2025, le monde est extrêmement complexe et confronté à plusieurs défis. Le contexte géopolitique a changé avec la guerre de la Russie contre l'Ukraine et une relation incertaine et fragilisée entre l'Europe et les États-Unis. L'ordre mondial stable qui structurait notre compréhension du présent et du passé n'est plus une réalité. De plus, dans la classe politique, certain-es remettent en question ce qui était jusqu'ici un idéal établi, à savoir le respect des faits, du savoir et de la vérité. Les faits historiques sont contestés et des « faits alternatifs » sont utilisés pour manipuler les contextes historiques. Ainsi, l'histoire est utilisée, voire instrumentalisée pour légitimer une guerre contre un pays européen.

L'historien américain Timothy Snyder s'intéresse aux grands récits historiques et à la manière dont l'histoire est utilisée par les sociétés. Dans son ouvrage *The Road to Unfreedom, Russia, Europe, America*, il observe que, au cours des quinze dernières années, plusieurs pays ont profondément transformé leur rapport à l'histoire. Après 1989 et à la fin de la guerre froide en 1991, le monde était dominé par une vision optimiste de la paix, de la liberté et de la démocratie, ce que Snyder appelle la politique de l'inévitabilité. Cette perspective reposait sur l'idée d'un progrès continu, où chaque individu pouvait contribuer à façonner un avenir meilleur. Aujourd'hui, cette confiance s'est érodée pour céder la place à une politique de l'éternité, un

discours dans lequel les dirigeant-es invoquent sans relâche les menaces et les injustices du passé, affirmant qu'il y a toujours eu des ennemis aux portes du pays et qu'ils continuent de nous menacer. La peur, le repli et la logique de la défense ont remplacé l'espoir, la confiance et la coopération.

En dépit de ces défis et de ces menaces, dans la plupart des pays européens, l'histoire ne figure toujours pas parmi les priorités de l'enseignement, que ce soit à l'université ou à l'école. Il devient dès lors indispensable de réaffirmer la pertinence et la mission de l'enseignement de l'histoire.

L'histoire comme outil de construction de sens

Il est essentiel de garder à l'esprit que l'histoire fait partie intégrante de notre vie quotidienne. Nous mobilisons sans cesse des connaissances et des références historiques pour tenter de comprendre et d'interpréter ce qui se passe dans nos sociétés. Les relations internationales et les conflits trouvent souvent leurs racines dans des contextes historiques qui offrent des clés d'interprétation. Sur le plan individuel, nos expériences et nos savoirs nourrissent nos relations avec notre famille et notre cercle amical, mais aussi nos interactions avec la culture populaire, qu'il s'agisse de films, de jeux, de musique ou de littérature.

Le concept de conscience historique, central dans la tradition continentale de la didactique de l'histoire depuis les années 1970, demeure un fondement essentiel pour décrire la fonction signifiante de l'histoire. La conscience historique est un concept théorique qui relie l'être humain et ses expériences à sa rencontre avec le passé. L'histoire est bien plus qu'un simple objet d'étude : elle renvoie à un ensemble de liens et d'interconnexions temporelles, à une orientation transtemporelle ou multichronologique

(Ammert, 2010). L'interprétation du passé nourrit la compréhension du présent et éclaire l'avenir, non pas de manière linéaire, mais dans une vision d'ensemble qui articule les différentes temporalités.

Une enseignante suédoise exprime sa vision de ce que signifie « connaître l'histoire » et de l'importance que cela revêt :

« Il faut développer une compréhension historique afin d'éclairer le présent et d'appréhender son propre avenir. Comprendre l'histoire suppose d'acquérir une conscience et une identité historiques, pour pouvoir intégrer les contextes du passé, s'y immerger et mettre en perspective sa propre existence ». (Ammert, 2015, p. 91.)

Les interprétations qui donnent sens à l'histoire sont souvent influencées par l'identification et part les expériences liées à la nationalité, au genre ou au milieu culturel, entre autres. Cela souligne l'importance de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire. Nos salles de classe sont bien différentes de celles d'il y a trente ans, lorsque j'ai commencé à enseigner l'histoire au collège. Les élèves ont des parcours et des expériences très variés. Dans les classes, des cultures et des populations autrefois perçues comme « autres » sont désormais intégrées au « nous ». La diversité culturelle, et plus particulièrement la diversité des héritages historiques, vient élargir le champ des contenus à enseigner. Cette inclusion impose d'enrichir les perspectives nationales traditionnelles par des points de vue internationaux et globaux.

L'inclusion des valeurs sociétales

Les rencontres avec l'histoire et ses interprétations sont souvent influencées par des valeurs, qu'elles soient sociétales ou morales. Nos perceptions s'appuient sur ce que nous considérons comme juste ou injuste. Cela ne signifie pas qu'il faille juger le passé selon une perspective contemporaine ni moraliser, mais il est impossible d'ignorer les valeurs fondamentales. Celles-ci constituent un outil essentiel pour réfléchir et interpréter. La lutte pour la liberté et la démocratie a été un moteur majeur, et explique en partie les transformations historiques. De plus, les valeurs sociétales et morales suscitent l'intérêt et la fascination des personnes pour l'histoire. Elles créent un lien porteur de sens entre le passé et le présent.

Le projet de recherche international « Intersections of Historical Consciousness and Moral Consciousness » (Ammert *et al.*, 2022) a révélé que l'intérêt des élèves augmente et que leur niveau de connaissances et de compétences se développe lorsqu'elles et ils travaillent sur des contenus historiques incluant des valeurs morales. Lorsque les élèves interrogent un contexte

historique chargé de valeurs clairement identifiables, ils développent un raisonnement davantage analytique et critique, plutôt que de se limiter à des descriptions comme c'est souvent le cas avec des contenus plus généraux. L'intégration de valeurs porteuses de sens accroît leur engagement dans l'apprentissage et questionne leur approche de l'histoire.

Les valeurs sociétales et morales sont des composantes fondamentales des processus historiques et un point de contact essentiel avec les perceptions et interprétations des élèves. Aborder les passés difficiles en classe est complexe et souvent délicat, mais, malgré cela, il serait inconcevable d'exclure les dimensions morales de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire.

Qu'est-il important d'apprendre ?

Les fondements constructeurs de sens de l'histoire rendent la discipline à la fois pertinente et attrayante pour les élèves. L'histoire ne se résume pas à la simple mémorisation de faits : il est crucial de savoir appliquer les connaissances acquises. Dans la société, les références historiques sont omniprésentes, et il est nécessaire de les connaître pour comprendre les contextes et les messages véhiculés. Étudier l'histoire et développer des compétences pour s'en servir demande aussi un esprit critique et la capacité d'analyser des sources. Cela dit, la majorité des élèves ne deviendront pas historiens ou historiennes et ne poursuivront pas des études universitaires en histoire. Ils rencontreront néanmoins l'histoire dans leur vie quotidienne, à travers ses multiples usages et représentations : dans les jeux vidéo, les films, la musique ou encore les discours politiques. Il est donc essentiel de préparer les élèves à ces rencontres avec l'histoire.

À l'école, avec l'enseignement de l'histoire, nous devons encourager les élèves à acquérir un savoir de référence autour des grands récits, des acteurs clés, des moments charnières, des conflits et des accords. Mais il est sans doute encore plus important de leur permettre de développer des compétences pour décoder et interpréter les usages de l'histoire. Je tiens à insister sur ce point : savoir interpréter les usages de l'histoire est une compétence particulièrement pertinente pour nos élèves, et donc pour l'enseignement de l'histoire.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire demeure d'une grande importance dans un monde complexe où les faits et les connaissances sont souvent remis en question. Il est essentiel de préparer les élèves à faire face aux multiples usages, parfois abusifs, de l'histoire dans leur vie quotidienne, ce qui requiert la maîtrise des

contenus historiques ainsi que l'acquisition de compétences critiques pour décoder et interpréter ces usages. L'histoire prend tout son sens lorsque les élèves la perçoivent comme porteuse de signification, et qu'elles et ils y retrouvent des valeurs sociétales et morales telles que la liberté, la démocratie, l'égalité ou les droits humains. Les valeurs morales servent alors de pont entre le passé et le présent en faisant émerger les conceptions humaines de la justice, des droits et de la société. C'est pourquoi il est essentiel de former les élèves à analyser et à interpréter les différents usages de l'histoire, afin de consolider la place primordiale de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle.

Références

Ammert, Niklas, *History as Knowledge: Ethical Values and Meaning in Encounters with History*, Peter Lang Publishing, Francfort-sur-le-Main et New York, 2015.

Ammert, Niklas, «To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks», *Journal of Educational Media, Memory and Society*, vol. 2, n° 1, 2010, pp. 17-30.

Ammert, Niklas, et al., *Historical and Moral Consciousness in Education: Learning Ethics for Democratic Citizenship Education*, Routledge, Londres et New York, 2022.

Snyder, Timothy, *The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America*, Tim Duggan Books, New York, 2018.

Où et comment les élèves rencontrent-ils l'histoire ?

Le point de vue d'un enseignant

Hendrik Atze van Doezum

Professeur d'histoire néerlandais de l'année, 2022 et 2023 ;

YouTubeur et professeur d'histoire à Lauwers College Buitenpost

« **H**onnêtement, je préférerais être ailleurs. » Je vous choque avec ces mots, n'est-ce pas ? Eh bien, c'est en partie vrai. Je me sens honoré d'être ici, en tant qu'enseignant. Ni plus, ni moins. Je suis juste un artisan qui raconte une histoire. Préférerais-je être chez moi ? Oui – avec ma femme, que j'ai épousée il y a à peine cinq semaines, et avec mes élèves, qui découvrent aujourd'hui s'ils ont réussi leurs examens et obtenu leur diplôme. Mais je suis ici. Je m'appelle Hendrik Atze van Doezum. Je suis professeur d'histoire. En 2022 et 2023, j'ai été élu « Professeur d'histoire de l'année » aux Pays-Bas. Mais ça, c'est une autre histoire.

Commençons par ces questions : qui, parmi vous, apprécie les bonnes histoires ? Et selon vous, quel est le meilleur endroit pour écouter des histoires ? Peut-être autour d'un feu de camp ?

Quand j'enseigne l'histoire à mes élèves de 12 ou 13 ans, en première année du secondaire aux Pays-Bas, je commence toujours par les premiers temps de l'humanité. Et nous débutons symboliquement autour d'un feu de camp, un lieu chargé de sens et de puissance. Autour de ce feu, nos ancêtres racontaient des histoires, non seulement pour traverser les nuits sombres, mais aussi pour transmettre leurs savoirs et consolider leur vie en communauté. C'est là que l'histoire prend tout son sens pour mes élèves. Et j'espère qu'après quatre ans, cette flamme, cette passion pour l'histoire continuera de brûler en eux. Car c'est bien cela que font les histoires : elles éveillent la curiosité et nous donnent envie d'en savoir toujours plus. Qui n'a jamais été captivé par un récit, impatient de découvrir ce qui allait suivre ?

Les histoires nous rassemblent. Et l'histoire est l'un des récits les plus puissants parmi ceux que nous partageons et transmettons.

Pourtant, les choses évoluent. Les histoires ne se racontent plus là où elles prenaient jadis vie. Elles ne se racontent plus autour du feu de camp, elles ne

se racontent plus dans les églises. Et dans plusieurs pays européens, y compris aux Pays-Bas, elles se font de plus en plus rares dans nos écoles.

En ligne, les histoires sont devenues individuelles, elles ne sont plus un ciment communautaire. De nouveaux groupes se forment autour de récits différents. Les histoires qui autrefois créaient du lien social sont aujourd'hui éclipsées par des algorithmes. Pourtant, oui, internet et en particulier YouTube sont des outils puissants pour partager des histoires, susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire et activer leurs connaissances préalables. Je l'utilise moi-même.

Mais il y a aussi des risques. Car une histoire peut devenir une arme. Et sans la protection d'un solide socle de connaissances historiques, nous sommes tous vulnérables.

C'est pourquoi nous devons enseigner l'histoire. Non seulement pour en tirer des leçons, mais avant tout pour la connaître. Si nous croyons que les faits comptent, nous devons aussi croire que la connaissance compte. Enseignons cela.

Au XXI^e siècle, de plus en plus de personnes découvrent l'histoire pour la première fois en ligne, via les réseaux sociaux. Moi, je raconte encore des histoires sur YouTube de temps en temps, mais le professeur YouTube de l'ère covid que j'étais appartient désormais au passé. De plus en plus, je reviens à une approche plus traditionnelle : enseigner les connaissances en présentiel. Qualifiez-moi de rétrograde, si vous voulez, mais j'écris l'histoire avec mes élèves, nous l'écrivons ensemble.

Et je terminerai comme j'ai commencé : tout le monde aime les bonnes histoires. Mais sur internet, ce sont les vues qui comptent. Alors, beaucoup appliquent ce principe : « Ne laissons pas les faits gâcher une bonne histoire ! » Sachant cela, assurons-nous que chacun dispose d'un socle solide de connaissances, un vrai bouclier contre ce type de discours.

Où et comment les élèves rencontrent-ils l'histoire ?

Le point de vue d'un apprenant

Panagiotis Chatzimichail
Responsable des affaires extérieures,
Bureau d'organisation des syndicats d'élèves européen-nes (OBESSU)

Introduction

En tant que Bureau d'organisation des syndicats d'élèves européen-nes (OBESSU), une plateforme qui défend depuis cinquante ans les droits des élèves à travers l'Europe et porte leur voix, nous œuvrons aujourd'hui pour des pratiques et des réformes centrées sur les expériences et les points de vue des apprenant-es. Nous vivons un moment crucial pour repenser la manière dont nous enseignons, partageons et vivons l'histoire.

Alors que nous représentons plus de 35 syndicats nationaux d'élèves, notre expertise repose sur des décennies d'engagement auprès des jeunes, chaque génération devant évoluer dans un environnement complexe et en rapide mutation.

Dans ce forum, notre question n'est pas seulement de savoir où les apprenant-es rencontrent l'histoire, mais aussi comment elles et ils l'approchent, et dans quelle mesure elles et ils se sentent capables de la remettre en question, de la cocréer et de la réinventer.

Le paysage moderne des espaces de rencontre avec l'histoire

Aujourd'hui, les rencontres avec l'histoire se font bien au-delà des limites de la salle de classe traditionnelle, dans un large éventail de contextes formels, non formels et informels.

L'éducation formelle reste le principal espace structuré pour l'apprentissage de l'histoire. Cependant, les programmes scolaires sont souvent perçus par les élèves comme trop rigides et axés exclusivement sur l'histoire nationale. Opérer d'urgence une décolonisation et une diversification semble nécessaire.

Grâce à un travail de sensibilisation de longue date, nous pouvons observer ce que de nombreux élèves pensent du programme officiel et comment celui-ci semble avoir du mal à refléter la diversité de leurs expériences vécues, ce qui tend à nourrir chez ces jeunes un sentiment d'aliénation par rapport à la discipline.

Derrière les portes de l'école, les environnements d'apprentissage non formels offrent des espaces dynamiques pour s'engager dans l'histoire. Les activités menées par des jeunes, les projets communautaires et les plateformes en ligne permettent une éducation entre pairs sur les processus démocratiques, incluant souvent le contexte historique des mouvements étudiants et de l'activisme des jeunes. Ces espaces favorisent chez les jeunes un sentiment d'appropriation et de pertinence qui fait parfois défaut dans l'éducation formelle.

Au bout du compte, l'apprentissage informel est de plus en plus influent, en particulier du fait des médias numériques. Les jeunes découvrent l'histoire à travers des vidéos TikTok racontant les révolutions, tandis que le street art fait écho aux résistances passées, côtoyant les plaques commémoratives croisées au gré de leurs promenades quotidiennes.

Comme l'ont souligné de nombreux syndicats membres, les réseaux sociaux sont devenus un forum sur lequel les jeunes débattent et interprètent l'histoire, souvent en dehors du cadre des institutions traditionnelles.

Le défi : quelle histoire est racontée ?

À une époque marquée par des crises multiples – de la propagation de la désinformation et de la montée du nationalisme aux conséquences de la guerre et du recul de la démocratie –, l'enseignement de l'histoire ne peut se limiter à la relation de dates et d'événements.

Les élèves posent des questions fondamentales telles que : « Pourquoi l'histoire de ma communauté est-elle absente des manuels scolaires ? » « Pourquoi certains récits sont-ils dominants alors que d'autres sont marginalisés ? » « Comment utiliser l'histoire pour construire un avenir plus juste ? » Or, bien souvent, les cadres éducatifs actuels ne parviennent pas à répondre à ces questions.

Le document politique de l'OBESSU sur l'inclusivité dans et au-delà de l'éducation⁶ montre comment les programmes scolaires excluent fréquemment ou relèguent en marge les histoires des groupes minoritaires et vulnérables. Cette exclusion n'est pas un acte neutre ; elle tend à renforcer un récit unique et monolithique.

Lorsque l'histoire est présentée comme une discipline figée et indiscutable, qui reste le domaine réservé des institutions, les apprenant-es sont découragés d'en interroger les fondements ou d'en devenir les coauteurs.

Lors de notre session d'étude « *(de)Grading of Education* » ([dé]Évaluation de l'éducation), sur la baisse de qualité de l'enseignement, les étudiant-es ont souligné que les méthodes traditionnelles d'évaluation peuvent étouffer encore davantage l'esprit critique en récompensant la mémorisation au détriment de l'analyse critique.

L'opportunité : faire de l'histoire une pratique démocratique

L'enseignement de l'histoire nécessite une transformation profonde, qui dépasse le simple ajout d'un chapitre sur un groupe marginalisé.

Pour que l'histoire retrouve toute sa pertinence et devienne un des piliers de la culture démocratique, elle doit se transformer en une véritable pratique démocratique. Cela implique un changement fondamental dans la manière d'aborder la discipline, par exemple :

Focus sur la pluralité et l'autonomie

Il s'agit de travailler et d'apprendre ensemble à naviguer dans ce champ dense et complexe, et à intégrer au mieux les différents angles de l'histoire. Par exemple, lors de notre session d'étude intitulée « *Pluriverse – Peaceful Societies with Oppression-Free Education* » (des sociétés pacifiques, une éducation sans oppression), les étudiant-es ont apporté leur contribution à la décolonisation des récits historiques et à leur diversification. Il faut donner aux apprenant-es les outils d'analyse nécessaires pour décortiquer les sources, questionner les biais et faire le lien entre les événements passés et leur propre vécu. Leur donner la parole sur ce qui est enseigné et sur la façon dont l'histoire est abordée est essentiel pour renforcer leur sentiment d'autonomie.

Participation et cocréation

La véritable inclusion passe par une participation active des jeunes dans la construction même de l'enseignement de l'histoire. Cela peut se faire via des conseils de jeunes, la cocréation de ressources pédagogiques, ou encore via des plateformes numériques

6. Voir www.obessu.org/resources/documents/advocacy-work/policy-paper-on-inclusivity-within-and-beyond-education/.

qui rendent le savoir historique accessible à tous. Lors de la conférence OBESSU « *Our School is So Gay!* » (notre école est tellement gay !), l'importance de la mobilisation étudiante pour intégrer les histoires LGBTQ+ dans les programmes a été mise en avant. Musées, associations de jeunesse, créateurs et créatrices de contenus numériques doivent s'associer pour aider les jeunes à appréhender le passé de manière critique, significative et émancipatrice. C'est ici que la connexion entre l'éducation formelle, non formelle et l'apprentissage tout au long de la vie prend tout son sens. Et les établissements d'enseignement ne peuvent assumer seuls cette responsabilité.

Un appel à un changement systémique

Pour défendre la pertinence de l'histoire et renforcer nos sociétés démocratiques, nous appelons à des changements concrets :

Des programmes inclusifs

Les programmes d'études doivent être transnationaux, antidiscriminatoires, et intégrer clairement les histoires et les perspectives des groupes minoritaires, tels que les communautés roms⁷ et LGBTQ+.

Des éducateurs plus autonomes

La formation doit permettre aux enseignant-es d'aborder des sujets sensibles, de gérer la coexistence de multiples récits et de favoriser un dialogue critique en classe. Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe constitue une excellente base pour ce travail.

Un soutien aux initiatives pilotées par les jeunes

Nous devons soutenir et financer les projets portés par les jeunes qui font appel à l'histoire pour lutter contre l'extrémisme, favoriser la compréhension interculturelle et promouvoir la citoyenneté active.

Un investissement dans les ressources numériques

Il est essentiel d'engager des investissements publics pour créer des ressources numériques accessibles et interactives, qui déconstruisent les héritages du colonialisme. C'est en effet dans ces espaces que beaucoup

7 Les termes « Roms » et « Gens du voyage » utilisés au Conseil de l'Europe englobent la grande diversité des groupes concernés par les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine : d'une part, a) les Roms, les Sintés/Manouches, les Calés/Gitans, les Kaalés, les Romanichels, les Béash/Rudars ; b) les Égyptiens des Balkans (Égyptiens et Ashkali) ; c) les branches orientales (Doms, Loms et Abdal) ; d'autre part, les groupes tels que les Travellers, les Yéniches et les personnes que l'on désigne par le terme administratif de « Gens du voyage » ainsi que celles qui s'auto-identifient comme Tsiganes. Cette note de bas de page explicative n'est pas une définition des Roms et/ou des gens du voyage.

d'apprenant-es découvrent aujourd'hui l'histoire. Dans le cadre de notre session d'étude sur les droits numériques, intitulée « *Cyber activists: understanding digital rights in the artificial intelligence era* », les jeunes apprenant-es et les représentant-es d'étudiant-es ont mis en évidence l'importance de développer une culture numérique solide pour permettre une véritable appropriation critique de l'histoire.

Des liens entre histoire et présent

Les programmes d'enseignement doivent établir des liens explicites entre l'histoire et les luttes contemporaines pour la justice sociale et climatique, afin de refléter les réalités interconnectées que vivent les jeunes générations.

À l'OBESSU, nous croyons que ce sont les mots d'un élève rencontré lors de nos consultations qui le résume le mieux : « Je ne veux pas seulement savoir ce qui s'est passé. Je veux comprendre ce que cela signifie pour moi, pour les autres et pour le monde dans lequel je grandis. »

Cet appel incarne la voix d'une génération désireuse d'apprendre non seulement du passé, mais aussi grâce au passé, d'une génération prête à défendre la démocratie en comprenant les récits complexes qui l'ont façonnée. Faisons en sorte, ensemble, que l'enseignement de l'histoire soit, et reste, à la hauteur de cette aspiration.

« La guerre au tribunal » : un projet des Archives nationales des Pays-Bas

Tom De Smet
Directeur adjoint, Archives nationales des Pays-Bas

Le projet « La guerre au tribunal » : objectifs et défis

« La guerre au tribunal » est un projet lancé en 2022 et toujours en cours. Son objectif est de numériser et de mettre en ligne les archives des Archives centrales pour les juridictions spéciales (CABR), actives pendant la seconde guerre mondiale. Celles-ci représentent plus de 350 000 dossiers, soit 3,8 km d'archives judiciaires. Ces dossiers concernent environ 425 000 personnes suspectées de collaboration avec l'Allemagne. Il ne s'agit pas seulement d'archives sur les auteurs, mais également d'une source précieuse sur les victimes de persécutions et sur les actes de résistance.

Le projet vise à rendre ces archives accessibles au grand public, notamment dans le cadre de recherches personnelles et généalogiques. Il s'agit d'un outil scientifique, éducatif et citoyen. Les familles de victimes attendent depuis quatre-vingts ans des réponses à leurs questions : comment et pourquoi mon parent a-t-il été arrêté ou déporté ? A-t-il été dénoncé ? Qu'a-t-il vécu ? Qui est responsable de sa mort ? Ce projet permet également d'éclairer la société sur l'antisémitisme, les différentes formes de collaboration et d'autres types de persécution, par exemple à l'égard des personnes LGBTQI+ ou des Roms.

Aucune institution ne peut mener seule un tel projet, ni disposer de l'expertise nécessaire sur l'ensemble des sources. Il s'agit donc d'un effort collectif visant à rendre les archives publiques, interrogeables, contextualisées et disponibles en ligne.

Certaines difficultés étaient prévisibles, mais d'autres l'étaient moins. Rendre largement accessibles des archives spécialisées suppose de prendre en compte leur complexité, notamment en termes de vocabulaire. Comment rendre ces archives vraiment accessibles via des outils numériques ? La numérisation soulève aussi des défis techniques liés à la qualité,

à la préservation et à la lisibilité des documents. Le processus permet également d'identifier des noms, des organisations et des lieux, et d'établir des liens avec d'autres collections.

Le projet a été conçu pour les citoyen·nes, afin de leur donner les outils de raisonnement d'un·e historien·ne et de les aider à interpréter les sources. Il constitue également un outil pour la recherche académique. L'un de nos mots d'ordre est : « Nous vous aiderons à trouver ce que vous cherchez et à comprendre ce que vous voyez. » Le projet présente les archives comme un reflet des procédures judiciaires, fournissant à la fois un contexte et des indications pour leur interprétation.

Sur le plan éthique, l'accès aux archives a fait l'objet de précautions strictes. Dès le début, des parties prenantes ont été associées aux discussions, et toutes leurs recommandations ont été appliquées :

- ▶ aucun dossier concernant des personnes encore vivantes n'est mis en ligne ;
- ▶ les dossiers ne sont pas trouvables par des moteurs de recherche en ligne comme Google ;
- ▶ des informations contextuelles sont fournies afin d'encourager le débat citoyen ;
- ▶ des procédures particulières sont prévues pour les cas sensibles, afin de protéger les familles. Dans ces situations, l'accès reste possible uniquement sur place, mais pas en ligne.

Perspectives actuelles et futures

Le projet ouvre de nouvelles opportunités de recherche, telles que l'analyse des réseaux sociaux, la recherche géographique et cartographique, ou encore l'étude macrosociale. Cela alimente des réflexions, notamment sur le pouvoir destructeur de la bureaucratie, le rôle des systèmes d'information et des lois dans l'établissement de la Shoah, ou encore la spoliation des biens des victimes.

Cependant, deux mois avant le lancement prévu, l'autorité de protection des données a estimé que le projet comportait un risque trop élevé : certaines personnes encore en vie pourraient potentiellement être identifiées, même si ces informations sont déjà disponibles en consultation physique. Là où la consultation papier était jugée acceptable, la publication numérique ne l'était pas. Le lancement a donc été reporté d'un an, le temps de réévaluer le cadre juridique, notamment en lien avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD). Une question centrale reste : le droit à la vie privée d'un petit nombre doit-il l'emporter sur le droit à l'information du plus grand nombre ? La mise à disposition des données est-elle proportionnée, quatre-vingts ans après les faits ?

Cette discussion s'inscrit dans un contexte sociétal tendu, marqué par la polarisation, la propagande et la désinformation. Fournir des sources fiables et un cadre d'interprétation est plus indispensable que jamais. Les archives doivent donc coopérer avec les acteurs de l'enseignement et de la recherche. Il ne s'agit plus d'expliquer la botte de foin, mais de fournir l'aimant permettant de trouver l'aiguille que cherchent les citoyen·nes.

« La guerre au tribunal » combine expertise archivistique et solutions numériques innovantes pour gérer l'ampleur des données. Au départ, les archives étaient très désorganisées. En revanche, un ordinateur « sait » quels documents vont ensemble et peut fournir un fichier « parfait » en reconnaissant où un document se termine et où un autre commence. Des travaux sont encore en cours, notamment sur la reconnaissance faciale et la reconnaissance de l'écriture manuscrite.

Le projet ambitionne également de proposer un podcast personnalisé automatisé, ainsi que des résumés assistés par IA.

Sur le plan pédagogique, une grande quantité d'information sera accessible en ligne, mais le défi sera d'accompagner les élèves pour mettre les documents en contexte et éviter les erreurs d'interprétation. Ce projet pourrait jouer un rôle clé dans la transmission numérique de l'histoire de la seconde guerre mondiale aux citoyen·nes, sans survivant·es ni témoins directs. Dans un débat social polarisé, il est essentiel de rappeler le rôle central des archives. En théorie, elles doivent permettre à tous les citoyens et à toutes les citoyennes de comprendre le passé ; pourtant, les débats sont parfois alimentés par la peur ou par l'idée que trop de transparence pourrait ouvrir une boîte de Pandore et provoquer des « chasses aux sorcières ».

Pourtant, toutes les sociétés doivent affronter les pages sombres de leur histoire, et les archives en sont la mémoire vivante. C'est le cas aux Pays-Bas pour la seconde guerre mondiale, mais aussi pour d'autres pays et d'autres périodes, notamment le colonialisme. Celui-ci représente également un passé sombre pour de nombreux pays : le fait de faciliter l'accès aux archives sur la colonisation et la décolonisation est un défi européen. Dans un futur proche, les pouvoirs publics devront probablement répondre à de nouvelles attentes citoyennes concernant la manière d'écrire, d'enseigner et de construire les récits historiques. Dans ce contexte, les archives jouent un rôle crucial, à la fois de conservation et d'accès au passé. Le projet « La guerre au tribunal » constitue ainsi un exemple possible de réponse à ces enjeux.

Réflexion en trois points : le rôle de l'intelligence artificielle générationnelle dans l'enseignement de l'histoire et la mémoire

Mykola Makhortykh

Maître de conférences de la chaire Alfred Landecker,

Institut des sciences de la communication et des médias, université de Berne

L'adoption rapide des modèles d'intelligence artificielle (IA) générative, tels que GPT ou Llama, et des applications correspondantes, comme ChatGPT ou Gemini, transforme profondément de nombreux aspects de la société. L'enseignement de l'histoire et la mémoire (collective) n'y échappent pas : l'IA générative est désormais utilisée aussi bien par les enseignant-es en histoire (Pope et Ma, 2024) que par les étudiant-es en histoire (Morley, 2024), tandis que des contenus sur le passé produits par l'IA inondent les plateformes en ligne (Sánchez Vera et de Graaf, 2025). Bien que les implications à long terme de ces évolutions sur l'apprentissage et l'écriture de l'histoire restent incertaines, je souhaite proposer trois points en guise d'introduction à une réflexion sur la manière d'aborder à la fois les risques et les opportunités liés à l'usage de l'IA générative dans ces domaines.

Mon premier point est que l'IA générative bouleverse en profondeur notre manière traditionnelle d'enseigner l'histoire, mais aussi de nous souvenir du passé. Aussi dramatique que cela puisse paraître, les preuves s'accumulent qui montrent que cette perturbation sera fondamentale. L'enseignement de l'histoire et les pratiques mémorielles ont déjà connu de profondes transformations avec l'avènement des technologies numériques. Ces transformations étaient principalement liées à l'augmentation massive du volume de sources d'information numérisées ou nées numériques, ainsi qu'à la facilité accrue de produire les secondes et de manipuler les premières. Comme il n'est plus possible pour les humains d'assurer seuls la curation de toute cette information, le filtrage et la recherche de contenus en ligne reposent désormais sur des systèmes automatisés, de plus en plus alimentés par l'IA. Ces systèmes, tels que les outils de recommandation

de contenus et les moteurs de recherche, deviennent les nouveaux gardiens de l'information, décidant quelles sont les ressources historiques et les interprétations qui vont gagner en visibilité (Makhortykh *et al.*, 2023). Souvent, ces décisions obéissent à une logique opaque, qui tend à désavantager les institutions éducatives et patrimoniales. Celles-ci peinent à atteindre leur public, car ces « gardiens automatisés » favorisent d'autres types de contenus ou de sources, mieux optimisés pour la visibilité.

Parallèlement, l'essor de l'IA générative renforce ces défis. En premier lieu, cette technologie risque de réduire encore davantage le champ d'action des institutions éducatives et patrimoniales en provoquant une transformation radicale d'internet. Nous risquons d'assister à l'émergence d'un nouvel environnement informationnel dans lequel les utilisateurs et les utilisatrices ne consulteront plus les sites web traditionnels, sauf pour quelques « machines à réponses » sélectionnées (Joseph, 2025), telles que ChatGPT ou Gemini. Cet environnement reposera sur l'idée d'une efficacité maximale dans la recherche d'information : pourquoi passer du temps à chercher des données sur plusieurs sites quand un chatbot peut tout résumer en quelques secondes ? Mais cette efficacité aura un prix : celui de la chute spectaculaire du nombre de personnes fréquentant les plateformes qui, avant l'ère de l'IA générative, servaient de bases de connaissances.

Et ce n'est pas tout. L'IA générative risque également de multiplier l'exposition du public mondial à des informations fausses sur le passé. Nombreuses sont les preuves qui montrent que l'IA générative accroît la capacité de divers acteurs à manipuler ou à déformer l'histoire, comme la diffusion d'images truquées de Kamala Harris posant avec des symboles

communistes (Wells et Cruz, 2024) ou des photos d'Auschwitz générées par IA (Wise, 2025). Ce phénomène est d'autant plus préoccupant que l'IA générative n'a même pas besoin d'incitation explicite pour produire des faux. Certaines de nos recherches (par exemple Makhortykh, Vziatysheva et Sydorova, 2023) montrent que les applications d'IA mentent spontanément, inventant des détails historiques, des témoins oculaires, voire des citations de survivant-es en réponse à de simples questions historiques sur l'Holocauste.

Plus important encore, l'adoption de l'IA générative pourrait avoir des conséquences profondes sur les capacités cognitives des personnes qui l'utilisent. Bien que toutes ces conséquences ne soient pas nécessairement négatives, de plus en plus d'études témoignent du risque inquiétant d'une réduction de l'activité cognitive liée à son usage (Kosmyrna *et al.*, 2025), avec des répercussions dommageables sur l'engagement dans les apprentissages et la mémorisation des informations. Combinées aux craintes concernant l'impact négatif de l'IA générative sur le développement de la pensée critique (Singh *et al.*, 2025), ces évolutions pourraient rendre plus difficiles l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

Mon deuxième point est que les transformations induites par l'IA générative sont probablement irréversibles, et qu'il est désormais impossible de « remettre le génie de l'IA dans sa bouteille ». Bien que peu d'études empiriques à grande échelle aient encore exploré l'usage de l'IA générative dans le domaine de l'histoire, certaines données indiquent que son adoption progresse rapidement. Une enquête menée auprès de la population adulte en Suisse montre que, parmi les sources d'information historique, l'IA générative et les médias journalistiques sont les seules à avoir vu leur utilisation augmenter tout au long de l'année 2024. D'après nos résultats, l'usage de l'IA générative pour rechercher des informations historiques reste encore relativement limité (7,4 % dans un échantillon d'environ 1 100 répondants à la fin de 2024). Cependant, ce chiffre devrait continuer à croître, notamment en raison de sa forte utilisation chez les jeunes, et plus particulièrement chez les étudiant-es (Freeman, 2025).

Il existe de bonnes raisons expliquant que l'IA générative s'immisce librement dans le domaine complexe de l'histoire. La concurrence entre les principaux fournisseurs de services numériques (Alphabet, Meta ou Microsoft) pour être les premiers à proposer de nouvelles solutions basées sur l'IA générative fait que les utilisateurs et les utilisatrices ne peuvent échapper à cette technologie et doivent apprendre à s'en servir. Dans le domaine de l'histoire, le recours à l'IA s'avère particulièrement convaincant : le volume d'informations historiques ne cesse d'augmenter et, pour s'y retrouver efficacement, il est nécessaire de recourir à des outils plus sophistiqués, de plus en plus alimentés

par l'IA générative. Par ailleurs, la prolifération de faux créés par l'IA, y compris concernant le passé, rend indispensable l'usage d'outils eux-mêmes fondés sur l'IA pour les détecter et les contrer (Kuznetsova *et al.*, 2025).

Enfin, mon dernier point peut sembler contre-intuitif, au vu du tableau plutôt sombre que j'ai dressé plus haut, mais je tiens à souligner que, malgré tous ces défis, l'IA générative peut nous aider à mieux apprendre et enseigner l'histoire. Bien qu'elle comporte de nombreux risques, elle offre également des opportunités, surtout si l'on considère que beaucoup des risques mentionnés précédemment sont liés à la conception des modèles et des applications d'IA, ainsi qu'à leur usage individuel ou collectif, encore à un stade expérimental. Nous comprenons encore mal comment les outils d'IA devraient être conçus et dans quels buts ils devraient (ou ne devraient pas) être utilisés. Plus précisément, il existe encore peu de mécanismes permettant de garantir la qualité de l'information historique générée par l'IA, et encore moins de critères de qualité communément admis : doit-on privilégier l'exactitude, le respect, la diversité, ou bien les trois ?

Alors, comment l'IA générative peut-elle concrètement être une aide pour l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire ? Les réponses possibles sont nombreuses. L'IA générative offre de nouvelles modalités pour apprendre l'histoire. Elle facilite et accélère l'acquisition d'informations, mais permet aussi d'examiner des détails précis ou de poser des questions complémentaires, d'une manière qui rappelle les archives parlantes de la science-fiction. Ce faisant, elle transforme profondément les pratiques existantes en matière de transmission des connaissances et de mémoire historique. Prenons, par exemple, les avatars numériques de survivant-es de l'Holocauste, tels ceux développés par le projet « Dimensions in Testimony » (Traum *et al.*, 2015). Actuellement, ces avatars limitent les interactions avec les visiteurs et visiteuses à des réponses préenregistrées dans une banque de données. Cependant, avec l'intégration de l'IA générative, ces avatars pourraient répondre à un éventail beaucoup plus large de questions, et ce, d'une manière qui se rapprocherait davantage de l'interaction avec un-e survivant-e vivant-e plutôt que de constituer une simple consultation d'une base de données en quête de la réponse appropriée (Kozlovski et Makhortykh, 2025).

De plus, l'IA générative peut nous aider à mieux reconnaître l'importance des institutions qui collectent et préservent le savoir historique. Avec l'essor de la mémoire numérique, et alors que la plupart des personnes vivant dans les pays riches disposent d'un accès immédiat à leurs propres outils d'archivage (leurs smartphones, bien souvent), le rôle traditionnel des archives a quelque peu perdu de

son intérêt. Pourtant, le flot d'images et de vidéos hyperréalistes portant sur le passé historique ou récent souligne à quel point il est crucial de disposer de sources historiques authentiques. Lorsqu'elle est associée aux archives existantes, par exemple via une technique de *retrieval-augmented generation* (génération augmentée par récupération) qui permet aux modèles d'IA générative de s'appuyer sur des bases de connaissances fiables plutôt que d'inventer des détails historiques, l'IA peut faciliter considérablement l'utilisation des collections historiques et les rendre plus accessibles que jamais. On peut même dire que l'IA générative contribue à un «MAGA» des archives, non pas en référence à la politique américaine, mais en ce sens qu'elle peut «redonner leur grandeur» aux archives.

La question centrale est de savoir comment mettre en œuvre ces promesses. Cette tâche est loin d'être simple, car de nombreuses conditions doivent être réunies. Premièrement, il est crucial de rappeler en permanence aux différents acteurs et actrices (développeurs et développeuses d'IA, utilisateurs et utilisatrices, scientifiques et responsables politiques) l'importance de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire. Si on ne les sensibilise pas au fait que l'histoire ne se limite pas à des dates ou à des événements passés, mais qu'elle concerne aussi les identités et conflits présents ainsi que les décisions futures, il sera difficile de les convaincre d'investir du temps (et, surtout, de l'argent) pour s'assurer que l'IA générative appréhende correctement les faits et interprétations historiques.

Deuxièmement, il est essentiel de créer des opportunités pour les différents acteurs et actrices, y compris les enseignant-es en histoire et les professionnel·les du patrimoine, afin qu'ils apprennent à maîtriser l'IA générative et à comprendre comment l'utiliser de manière appropriée (ou à éviter certaines utilisations). Les compétences en matière d'IA ne peuvent s'acquérir du jour au lendemain : elles doivent être encouragées et soutenues par des programmes de financement, ainsi que par des opportunités permettant aux enseignant-es d'y accéder et de se former. Sans investir dans ces compétences, il sera impossible de réduire de manière globale le risque que l'IA générative ne déforme le passé. Le système restera vulnérable et susceptible de permettre la production de mensonges et d'inventions historiques, d'où l'importance pour les utilisateurs et les utilisatrices de savoir évaluer de manière critique les capacités de l'IA et ce qu'elle produit. Par ailleurs, ces compétences sont indispensables pour inspirer et développer de meilleures pratiques dans l'utilisation de l'IA générative, en classe et dans les institutions patrimoniales.

Troisièmement, il est essentiel de rester attentif aux évolutions de l'IA générative et de continuer à identifier les erreurs et les vulnérabilités. L'histoire est une

discipline qui se caractérise par sa grande complexité ; la mémoire sans doute encore davantage. Même si l'IA parvenait un jour à maîtriser ces deux dimensions complexes, et que nous, en tant que communauté d'enseignant-es, de scientifiques et de citoyen·nes, nous mettions d'accord sur ce qui est «juste» dans ce contexte, le chemin pour y parvenir resterait semé d'embûches. L'apport d'améliorations, dans quelque domaine que ce soit, nécessite des essais et des ajustements, et de nombreux problèmes techniques devront être surmontés, allant des hallucinations ponctuelles aux biais systématiques. Pour relever ces défis, il est indispensable de mobiliser des expert-es en histoire qui soient capables de détecter les problèmes et de proposer des recommandations permettant la prise en compte de l'ensemble des nuances dans toute leur complexité.

Références

Freeman, J., «Student Generative AI Survey 2025», Higher Education Policy Institute (HEPI), SmartThinking, 2025, disponible à l'adresse <https://smarthinking.org.uk/report/student-generative-ai-survey-2025/>.

Joseph, S., «WTF is "Google Zero"?», Digiday, 2025, disponible à l'adresse <https://digiday.com/marketing/wtf-is-google-zero/>.

Kosmyna, N., *et al.*, «Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using an AI Assistant for Essay Writing Task», 2025, disponible à l'adresse <https://arxiv.org/abs/2506.08872>.

Kozlovski, A., & Makhortykh, M., «Digital Dybbuks and Virtual Golems: The Ethics of Digital Duplicates in Holocaust Testimony», *Memory, Mind & Media*, vol. 4, n° 10, 2025, disponible à l'adresse <https://resolve.cambridge.org/core/journals/memory-mind-and-media/article/digitaldybbuks-and-virtual-golems-the-ethics-of-digitalduplicates-in-holocaust-testimony/E2028F2B6EEE7E717E0CE18A64C8F0ED>.

Kuznetsova, E., *et al.*, «In Generative AI We Trust: Can Chatbots Effectively Verify Political Information?», *Journal of Computational Social Science*, vol. 8, n° 1, 2025, p. 15, disponible à l'adresse <https://link.springer.com/article/10.1007/s42001-024-00338-8>.

Makhortykh, M., *et al.*, «Can an Algorithm Remember the Holocaust? Comparative Algorithmic Audit of Holocaust-Related Information on Search Engines», in Groschek, I., et Knoch, H. (dir.), *Digital Memory: Neue Perspektiven für die Erinnerungsarbeit*, Wallstein Verlag, 2023, pp. 79-93.

Makhortykh, M., Vziatysheva, V., et Sydorova, M., «Generative AI and Contestation and Instrumentalization of Memory about the Holocaust in Ukraine», *Eastern European Holocaust Studies*, vol. 1, n° 2, 2023, pp. 349-355.

Morley, N., «History Students' Use of Gen-AI», *Historical Transactions*, 2024, disponible à l'adresse <https://blog.royalhistsoc.org/2024/07/29/history-students-use-of-gen-ai/>.

Pope, A., et Ma, R., «Exploring Historians' Critical Use of Generative AI Technologies for History Education», *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, vol. 61, n° 1, 2024, pp. 1071-1073.

Sánchez Vera, A, et de Graaf, A., «The Fake Auschwitz Images Distorting Holocaust History», DW, 29 juillet 2025, disponible à l'adresse www.dw.com/en/fake-auschwitz-images-shared-online-distort-holocaust-history/video-73443003.

Singh, A., *et al.*, «Protecting Human Cognition in the Age of AI», 2025, disponible à l'adresse <https://arxiv.org/abs/2502.12447>.

Traum, D., *et al.*, «New Dimensions in Testimony: Digitally Preserving a Holocaust Survivor's Interactive Storytelling», in Schoenau-Fog *et al.* (dir.), *8th International Conference on Interactive Digital Storytelling*, ICIDS, 2015, pp. 269-281.

Wells, I., et Cruz, J., «Why "Comrade Kamala" Memes are Spreading Among Latino Exiles», BBC News, 2024, disponible à l'adresse www.bbc.com/news/articles/cn8jg11ynj7o.

Wise, B., «Fears History is Being Rewritten With AI Technology», AAP FactCheck, 2025, disponible à l'adresse <https://www.aap.com.au/factcheck/fears-history-is-being-rewritten-with-ai-technology/>.

Obligations des États en matière d'enseignement de l'histoire

Antoon De Baets

*Professeur émérite de la chaire EuroClio d'histoire, d'éthique
et de droits humains, université de Groningue*

Introduction

À ma connaissance, aucune étude n'a encore été menée sur les obligations incombant aux États en matière d'enseignement de l'histoire. La présente analyse se propose donc de combler cette lacune. De façon générale, les États ont des obligations à l'égard des personnes vivant sur leur territoire ou sous leur contrôle effectif, mais aussi à l'égard des autres États et de la communauté internationale au sens large. Pour identifier, parmi toutes ces obligations, celles qui relèvent spécifiquement du domaine de l'enseignement de l'histoire, il nous faut examiner les traités relatifs aux droits humains. Laissez-moi préciser mon propos.

Comme tout le monde, les acteurs et actrices de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire les élèves et leurs parents, les enseignant-es d'histoire et les auteurs et autrices de manuels d'histoire, les concepteurs et conceptrices de programmes et les inspecteurs et inspectrices scolaires, les didacticien-nes de l'histoire et les universitaires, les maisons d'édition, etc., jouissent de droits humains bien établis, notamment les droits à la liberté d'opinion et d'expression. Ces droits sous-tendent la libre expression des pensées concernant le passé, que celui-ci renvoie à l'histoire, à la mémoire, aux traditions ou au patrimoine. Pour que l'enseignement de l'histoire se développe correctement, il est essentiel que l'ensemble des acteurs et actrices du domaine puissent exercer pleinement leurs droits humains. Les instruments phares des Nations Unies relatifs aux droits humains – le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) – énoncent bon nombre de ces droits et demandent directement aux États de s'acquitter des obligations nécessaires pour permettre leur réalisation. Ces deux traités ont été ratifiés par la grande majorité des États, ce qui signifie que ces derniers ont consenti à être liés par ces obligations.

Mais quelles sont donc ces obligations ? L'article 2 du PIDCP exige des États parties qu'ils respectent et garantissent les droits civils et politiques, qu'ils

adoptent des lois pour leur donner effet et qu'ils prévoient un recours utile en cas de violation de ces droits. L'article 2 du PIDESC, quant à lui, exige des États parties qu'ils prennent des mesures au maximum de leurs ressources disponibles en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits économiques, sociaux et culturels par tous les moyens appropriés. À eux deux, ces articles établissent divers types d'obligations générales pour les États, notamment les obligations de respect, de protection, de promotion, de réparation et de prévention⁸.

Manifestement, l'enseignement de l'histoire n'est pas explicitement mentionné dans les traités relatifs aux droits humains. Les obligations spécifiques des États dans ce domaine doivent donc être déduites des obligations générales incombant aux États. Or, un tel processus de déduction implique nécessairement un certain degré d'interprétation. Aussi, pour faire en sorte que notre interprétation du droit des traités soit aussi fiable que possible, nous nous sommes appuyé sur des instruments non contraignants mis au point par les Nations Unies. Cette méthode nous a permis de créer un cadre plausible des obligations incombant aux États en matière d'enseignement de l'histoire. Nous en avons identifié cinq principales, que nous allons examiner une par une.

L'obligation de respect

L'obligation incombant aux États de respecter la liberté d'opinion et d'expression régit les relations verticales entre les États et les personnes qui vivent sur leur territoire ou sous leur contrôle effectif. Dans un premier temps, nous appliquerons cette obligation aux opinions des enseignant-es d'histoire, et, dans un deuxième temps, à leur travail. En règle générale, les États doivent respecter le principe de la liberté

8. On constate une certaine similitude avec les responsabilités des historien-nes, que l'on pourrait définir comme suit : la responsabilité de respecter, la responsabilité de protéger et la responsabilité de promouvoir. Voir De Baets, A., *A Human Rights View of the Past*, Cambridge University Press, Cambridge, 2025, pp. 50-55.

d'opinion et d'expression de chacun-e (y compris celle des enseignant-es d'histoire). Cependant, ils peuvent, parfois, restreindre cette liberté au nom d'un ensemble limité d'autres droits et intérêts, à savoir le respect des droits ou de la réputation d'autrui, ou la protection de la sécurité nationale, de l'ordre public et de la santé ou de la moralité publiques. Dans le domaine spécifique de l'enseignement de l'histoire, deux de ces droits et intérêts (le droit d'autrui au respect de sa réputation et l'intérêt de la moralité publique) constituent probablement les deux motifs de restriction les plus sensibles. Le premier protège la réputation de toutes les personnes évoquées dans les travaux de recherche, les manuels et les cours, tandis que le deuxième protège les valeurs fondamentales de la communauté, et notamment ses jeunes générations. Cependant, les restrictions imposées par l'État concernant les opinions des enseignant-es d'histoire ne sont acceptables qu'à condition qu'elles soient mises en balance avec leur liberté d'expression en appliquant les trois principes suivants : le principe de la légalité (une telle restriction est-elle prévue par la loi ?), le principe de la légitimité (cette restriction répond-elle à l'un des intérêts légitimes évoqués plus haut ?) et le principe de la nécessité (cette restriction est-elle nécessaire pour protéger cet intérêt ?). Il convient de noter que la liste des droits et intérêts pouvant justifier une restriction est exhaustive : les opinions des enseignant-es d'histoire ne sauraient en aucun cas faire l'objet de restrictions pour d'autres motifs, tels que le respect des traditions, de la culture ou d'un symbole national, ou la fierté nationale. Si les restrictions prévues par la loi peuvent être appliquées à tout moment, les États disposent d'une plus grande marge de manœuvre en situation d'urgence ou en temps de guerre. En effet, dans ces circonstances particulières, ils peuvent réprimer les opinions des enseignant-es d'histoire – mais uniquement dans la stricte mesure où la situation l'exige.

S'agissant du travail des enseignant-es d'histoire, les États doivent s'abstenir, en vertu du PIDCP, de participer directement ou indirectement à des attaques visant ces professionnel·les. Le PIDESC prévoit quant à lui que les États doivent respecter les droits des auteurs et autrices de matériels pédagogiques, en particulier leurs droits d'être reconnu·es en tant que créateurs et créatrices de leurs œuvres et de s'opposer à toute altération de ces dernières. Enfin, les États doivent reconnaître les avantages de la coopération scientifique internationale entre les enseignant-es d'histoire.

L'obligation de protection

L'obligation incombant aux États de protéger l'expression des opinions régit les relations horizontales entre

les individus. En vertu du PIDCP, les États doivent protéger l'expression des opinions des enseignant-es d'histoire en empêchant les tiers (qu'il s'agisse d'individus isolés ou de groupes) d'interférer indûment avec leurs opinions ou de s'ingérer dans leur travail. Cette protection de l'État couvre les opinions contraires à la mémoire officielle ou aux politiques historiques qui sont exprimées de façon pacifique par les enseignant-es d'histoire, ainsi que les opinions qui sont susceptibles de déranger autrui. Les États doivent aussi créer un environnement sûr et propice aux débats historiques entre les enseignant-es d'histoire et leurs élèves. Enfin, ils ont l'obligation de prévenir, de condamner et d'interdire les agressions commises par des tiers à l'encontre des enseignant-es d'histoire, ainsi que d'enquêter sur de tels actes et d'en poursuivre les auteurs et autrices.

L'obligation de promotion

L'obligation de promotion incombant aux États comporte trois volets, à savoir la promotion de l'éducation, la promotion de la science et la promotion de la culture. Selon le PIDCP, l'obligation des États de promouvoir l'éducation englobe l'obligation d'assurer, par tous les moyens appropriés, un enseignement primaire qui soit obligatoire et gratuit pour tous et toutes, ainsi qu'un enseignement secondaire et un enseignement supérieur. On peut supposer que cette obligation générale implique la disponibilité et l'accessibilité de l'enseignement de l'histoire. Rien ne saurait justifier l'absence d'un tel enseignement aux niveaux primaire et secondaire. Seule sa suspension est acceptable, mais uniquement pendant de très courtes périodes, dans les situations d'urgence ou dans des sociétés en transition vers la démocratie, et à condition qu'il puisse être montré de façon convaincante qu'une telle mesure sert l'intérêt supérieur de la paix par la réconciliation (en d'autres termes, à condition que cette mesure puisse être intégrée aux motifs légitimes de restriction que sont le maintien de l'ordre public et/ou la sécurité nationale).

Par ailleurs, l'obligation des États de promouvoir la science et la culture suppose, entre autres, que les États sont libres d'exprimer leurs points de vue sur l'histoire et d'établir des programmes d'histoire pour les écoles. Toutefois, en vertu du PIDCP, ils doivent trouver le juste équilibre entre leur pouvoir d'exposer les points de vue officiels sur l'histoire dans leurs programmes scolaires et le droit des enseignant-es et des élèves d'exprimer leurs propres points de vue sur l'histoire, en particulier si ceux-ci diffèrent des points de vue officiels. Si elle est effectuée avec soin, la mise en balance, déjà évoquée au paragraphe sur l'obligation de respecter la liberté d'opinion et d'expression, déterminera dans quelle mesure l'histoire présentée dans les programmes scolaires officiels et les manuels scolaires doit être enseignée de manière obligatoire

9. Ce cadre est présenté dans De Baets, *ibid.*, pp. 19-23.

en classe et faire l'objet d'examens, même si certains parents ne sont pas d'accord. Quoi qu'il en soit, les États ne doivent pas contraindre le corps enseignant ou les élèves à adhérer à la version officielle. De plus, et toujours conformément au PIDCP, les États devraient encourager la connaissance de l'histoire et des traditions des minorités présentes sur leur territoire. Par ailleurs, selon le PIDESC, le droit de chacun-e de participer à la vie culturelle entraîne l'obligation pour les États de garantir l'accès, sur leur territoire, au patrimoine culturel matériel et immatériel dans le cadre de l'éducation.

L'obligation de réparation

Les États doivent prévoir un recours utile et une réparation pour les victimes des violations des droits humains commises par le passé. Ils doivent mettre en place, à l'intention des enseignant-es d'histoire qui seraient agressé-es par des tiers, une voie de recours utile et une indemnisation pour le préjudice subi. Lorsque les sociétés traitent des atrocités commises dans un passé récent, plusieurs types de réparation sont généralement prévus (la restitution, l'indemnisation, la réadaptation, la satisfaction et la non-répétition). Deux de ces mesures sont particulièrement pertinentes pour l'enseignement de l'histoire : la satisfaction (ou la réparation symbolique) et la non-répétition. La réparation symbolique exige des États qu'ils garantissent, entre autres, que les matériels pédagogiques utilisés à tous les niveaux de l'enseignement rendent compte de façon exacte des violations des droits humains commises par le passé¹⁰. Les Nations Unies considèrent que l'enseignement de l'histoire est un outil important – et qu'il doit couvrir tous les épisodes de violence, toutes les guerres, tous les conflits et tous les actes de répression récents. Quant à la non-répétition, elle peut être intégrée dans la dernière obligation, à savoir l'obligation de prévention.

L'obligation de prévention

En vertu du PIDCP et d'un grand nombre d'autres traités internationaux, les États sont tenus de prévenir les crimes, en particulier les atrocités criminelles – une expression générique englobant les génocides, les crimes contre l'humanité et les crimes de guerre. Les Nations Unies distinguent trois types de prévention : la cessation des conflits, la prévention opérationnelle et la prévention structurelle. Elles ont souligné à plusieurs reprises le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la prévention structurelle (qui inclut la non-répétition).

10. Voir A/RES/60/147, 2006, par. 22 ; voir également E/CN.4/2005/102/Add.1, 2005.

Depuis 2013, un nombre croissant de représentants et de Rapporteuses et Rapporteurs spéciaux des Nations Unies évoquent le lien de causalité entre l'enseignement de l'histoire, les droits humains et la prévention des atrocités¹¹. Nous nous limiterons ici à quelques réflexions issues de deux rapports récents du Secrétaire général des Nations Unies, António Guterres, le premier abordant directement la question de l'enseignement de l'histoire, et le second, indirectement. Ainsi, dans un rapport publié en 2023 sur la justice transitionnelle, M. Guterres affirme que la justice transitionnelle est favorisée par un enseignement de l'histoire fondé sur des manuels et des programmes scolaires qui reconnaissent les abus commis dans le passé, encouragent la réflexion critique et l'adoption de perspectives multiples et promeuvent les droits humains¹². En outre, dans un rapport de 2024 sur la « responsabilité de protéger », il souligne que les initiatives de mémoire peuvent contrer le déni et le révisionnisme et renforcer la prévention en éduquant les nouvelles générations¹³.

Même l'Assemblée générale des Nations Unies, qui fait autorité, a mis en avant à maintes reprises le rôle de l'enseignement de l'histoire. Depuis 2019, elle condamne le recours aux mythes historiques, rappelant notamment dans ses résolutions annuelles que « l'éducation doit proposer des récits exacts et représentatifs de l'histoire nationale [...] qui dénoncent les non-vérités de ceux qui cherchent à effacer les groupes ethniques des histoires et identités nationales à l'appui d'une représentation ethnonationaliste mythifiée de nations racialement et ethniquement "pures"¹⁴ ». La résolution contenant ce passage a été approuvée en 2024, 119 États ayant voté pour, 53 ayant voté contre, et 10 s'étant abstenus.

Considérées ensemble, ces trois déclarations donnent un rapide aperçu du point de vue des Nations Unies sur le rôle de prévention que joue l'enseignement de l'histoire – un point de vue qui repose sur le concept intéressant de vérité historique. Lorsqu'elles évoquent ce concept, les Nations Unies sont prudentes : plutôt que d'affirmer quelle est – ou quelle devrait être – la vérité historique, elles postulent simplement que toute affirmation de vérité doit se fonder sur des récits exacts et sur le refus de la falsification, de la déformation ou de la négation du passé. En d'autres termes, elles adoptent une conception formelle et minimaliste de la vérité historique, reposant sur l'intégrité des personnes qui l'invoquent. Et c'est là la bonne attitude à avoir.

11. Voir, entre autres, A/68/296, 2013 ; A/HRC/28/36, 2014 ; A/HRC/30/42, 2015 ; A/72/523, 2017 ; A/HRC/37/65, 2018.

12. Extrait de : « Guidance Note: Transitional Justice – A Strategic Tool for People, Prevention and Peace », Nations Unies, New York, 2023, p. 20.

13. Voir A/78/901–S/2024/434, 2024, par. 37.

14. Extrait de A/RES/79/160, 2024, par. 25.

Conclusion

La présente contribution visait à combler une lacune, à savoir identifier les obligations spécifiques qui incombent aux États en matière d'enseignement de l'histoire. Pour ce faire, nous avons adopté une logique fondée sur les droits humains et tenté de déduire ces obligations des obligations générales des États, dans l'objectif de parvenir à un large consensus sur cette question – pas seulement parmi les enseignant-es d'histoire, mais aussi parmi les personnes étrangères à ce domaine et, surtout, parmi les États eux-mêmes. Nous avons ainsi identifié cinq obligations extrêmement pertinentes pour l'enseignement de l'histoire (les obligations de respect, de protection, de promotion, de réparation et de prévention) et nous nous sommes penchés sur leur mise en œuvre dans ce domaine. Toutes sont juridiquement contraignantes, mais pas dans la même mesure, la plus importante étant l'obligation de respect. Elle est exécutoire immédiatement et ne nécessite que peu de ressources publiques. Il s'agit, en réalité, d'une obligation de résultat qui devrait toujours être remplie et sans laquelle les autres obligations n'ont pas de sens. Ces

dernières, quant à elles, sont des obligations d'effort, de moyens et de conduite, régies par le principe de la diligence raisonnable (qui dépend de la capacité des États).

Ensemble, ces cinq obligations peuvent servir de critères pour une évaluation fondée sur les droits humains de la conduite des États dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, cette évaluation pouvant être menée par l'État concerné lui-même, par d'autres États ou par les organisations de la société civile, y compris la communauté internationale des enseignant-es d'histoire. Les États qui ont ratifié les traités relatifs aux droits humains sont liés par ces derniers lorsqu'ils interviennent dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, que ce soit en tant qu'orateurs, auditeurs, bailleurs de fonds ou arbitres. Ils peuvent recevoir des rappels à cet égard et être tenus de rendre des comptes s'ils manquent à leurs obligations. Le respect, par les États, des obligations qui leur incombent spécifiquement dans le domaine de l'enseignement de l'histoire est une condition préalable à la formation d'opinions critiques sur l'histoire chez les futures générations, ainsi qu'à la création d'une culture durable de la démocratie.

Le virage illibéral engagé dans l'enseignement de l'histoire : mécanismes et acteurs du changement

Andrea Pető

Historienne et professeure en études de genre, université d'Europe centrale

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs connaissent ce que les chercheurs et chercheuses décrivent comme une transition vers des approches plus autoritaires de l'enseignement de l'histoire, qui font primer la majorité et ses points de vue sur les droits individuels et la diversité des perspectives. Le virage illibéral engagé dans l'enseignement de l'histoire a favorisé la mise en place d'un environnement qui fait la part belle aux récits historiques traditionnels et au sein duquel les points de vue conventionnels, validés par l'État, prévalent sur la recherche critique. Ce changement se présente donc comme une alternative à la démocratie libérale. Il n'en rejette pas catégoriquement les principes, mais il les réinterprète et les instrumentalise selon une approche qui privilégie la règle de la majorité, l'identité nationale et les valeurs traditionnelles, au détriment des droits individuels et du pluralisme. Étant donné que les pouvoirs publics financent les établissements d'éducation au moyen de mécanismes d'assurance qualité, la mainmise d'acteurs illibéraux sur l'État a un impact significatif sur le contenu, le déroulement et la qualité de l'enseignement de l'histoire. Ce virage s'opère par le biais de mécanismes sophistiqués qui sont actionnés simultanément aux niveaux institutionnel, épistémologique et idéologique, modifiant ainsi fondamentalement la manière dont les connaissances historiques sont produites, transmises et légitimées au sein des contextes éducatifs.

Dans la présente contribution, nous examinerons trois éléments interdépendants qui sont à la base du virage illibéral engagé dans l'enseignement de l'histoire : le nouveau style de gestion comme support de l'instrumentalisation idéologique, la sécurisation des récits historiques et la double stratégie du changement institutionnel et épistémologique. Ces éléments œuvrent de concert pour modifier le paysage de l'enseignement de l'histoire en éloignant

celui-ci des principes de la liberté académique et de la recherche critique pour l'amener vers des formes de production de connaissances plus contrôlées et plus alignées sur les politiques officielles.

Les caractéristiques du virage illibéral

Un nouveau style de gestion

L'émergence d'un nouveau style de gestion dans les contextes éducatifs représente un changement de paradigme. La gouvernance académique traditionnelle a ainsi fait place à des pratiques de gestion calquées sur celles des entreprises, qui privilégient l'efficacité, la mesurabilité et l'alignement stratégique sur les objectifs plus larges de l'institution. Dans l'enseignement de l'histoire, ce changement se traduit par l'instrumentalisation systématique du discours pédagogique et des outils éducatifs afin qu'ils servent un double objectif : promouvoir des programmes idéologiques spécifiques tout en recherchant l'optimisation financière.

L'approche managériale de l'enseignement de l'histoire repose sur des mécanismes administratifs qui semblent neutres mais qui cachent des changements idéologiques s'opérant à un niveau plus profond. Ainsi, les normes des programmes scolaires, les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation sont reformulés en employant un discours managérial qui met l'accent sur les « résultats », les « livrables » et les « indicateurs de performance », et les enseignant·es doivent soumettre leurs « portfolios » pour évaluation. Ces changements linguistiques dépolitisent des décisions intrinsèquement politiques concernant le contenu de l'enseignement de l'histoire, faisant ainsi passer des choix idéologiques pour des questions d'ordre technique ou administratif.

Par ailleurs, les incitations financières deviennent de puissants outils pour façonner les récits historiques. En effet, les établissements d'éducation, qui dépendent de plus en plus de sources de financement externes, sont soumis à des indicateurs de performance qui influencent indirectement le contenu des programmes scolaires. Les conditions d'octroi des subventions, les modes de financement et les mécanismes d'allocation des ressources créent une pression économique qui encourage l'alignement sur les interprétations historiques ou les récits nationaux. Quant aux éditeurs de manuels scolaires et de matériels pédagogiques, guidés par leurs intérêts financiers, ils répondent à ces signaux du marché en produisant des contenus conformes aux exigences idéologiques implicitement inscrites dans les cadres de gestion, pratiquant ainsi l'autocensure.

Cette instrumentalisation concerne également les programmes de développement professionnel, les systèmes d'évaluation des enseignant-es et les critères de promotion universitaire. Ainsi, le personnel enseignant évolue dans un système au sein duquel l'avancement professionnel dépend de la capacité à démontrer son adhésion aux objectifs de gestion, qui englobent souvent la mise en œuvre d'approches spécifiques de l'interprétation de l'histoire. Ce processus crée un cercle vicieux dans lequel la profession sélectionne progressivement les personnes disposées à travailler sous de telles contraintes, ce qui renforce les pratiques illibérales au sein du système éducatif.

La sécuritisation

La «sécuritisation de l'enseignement de l'histoire» renvoie au fait que les récits historiques sont présentés comme des questions liées à la sécurité nationale, à la stabilité sociale ou à la survie de la civilisation. Ainsi, le virage illibéral place certaines interprétations de l'histoire au-dessus du débat académique et en fait des composantes essentielles de la sécurité collective, qui doivent être protégées contre toute remise en cause ou révision.

La sécuritisation se traduit notamment par l'identification de menaces existentielles pour l'identité nationale, la cohésion sociale ou la pérennité de la culture – des menaces qui émaneraient d'interprétations particulières de l'histoire ou d'approches pédagogiques spécifiques. Ainsi, dans ce contexte, les récits historiques différents sont considérés comme scientifiquement «faux» et dangereux pour l'ordre social, ce qui justifie la mise en œuvre de mesures exceptionnelles visant à contrôler l'enseignement de l'histoire, notamment des mesures législatives, une surveillance réglementaire et une participation directe de l'État aux décisions relatives aux programmes scolaires.

Ce processus suppose la construction d'orthodoxies historiques qui servent de rempart contre les menaces perçues. Généralement, ces orthodoxies mettent en avant la grandeur nationale, la supériorité culturelle

ou des récits historiques victimaires qui présentent la nation ou le groupe comme ayant été fondamentalement juste dans son parcours historique. Tout examen critique de ces récits est considéré comme un acte de trahison ou de subversion plutôt que comme un exercice de recherche scientifique.

La sécuritisation se traduit également par la création de mécanismes de suivi visant à identifier et à réprimer les interprétations historiques inacceptables. Les établissements d'éducation peuvent mettre en place des systèmes de signalement, établir des comités de supervision ou recourir à des dispositifs de surveillance pour garantir le respect des récits historiques approuvés. L'expression, par les enseignant-es et les élèves, de points de vue historiques divergents par rapport à ces orthodoxies est minutieusement surveillée.

L'approche de la sécuritisation crée un climat de peur et entraîne l'autocensure au sein des établissements d'éducation. La menace de conséquences sur le plan professionnel, de l'engagement d'une action en justice ou de l'ostracisme social encourage la conformité aux interprétations historiques approuvées. Cet environnement nuit aux conditions fondamentales nécessaires à une recherche critique en histoire et transforme les salles de classe, qui étaient des espaces de réflexion intellectuelle, en des lieux de reproduction idéologique.

La double stratégie du changement institutionnel et épistémologique

Le virage illibéral observé dans l'enseignement de l'histoire s'opère au moyen d'une stratégie double et complexe qui modifie simultanément les structures institutionnelles et les fondements épistémologiques. Cette stratégie part du principe qu'un changement idéologique durable nécessite une pression extérieure exercée par le biais de mécanismes institutionnels et un changement interne dans la manière dont les connaissances sont conçues et validées.

Le changement institutionnel suppose de modifier systématiquement les structures de gouvernance, les mécanismes de financement et les cadres réglementaires de l'éducation pour créer des conditions propices aux pratiques illibérales. Dans cette optique, il est nécessaire de mettre en place, au niveau central, des autorités chargées du programme scolaire, en les dotant de pouvoirs étendus leur permettant d'imposer le contenu des cours d'histoire, de créer des systèmes axés sur l'obligation de rendre des comptes qui incitent à se conformer aux récits approuvés et de mettre en œuvre des restrictions légales ou réglementaires concernant certains travaux de recherche en histoire ou des formes spécifiques d'interprétation de l'histoire.

La dimension institutionnelle implique également des changements dans les programmes de formation des enseignant-es, dans les exigences en matière de

développement professionnel et dans les processus de certification. Ces mesures visent à garantir que les futur·es enseignant·es seront formé·es dans des cadres qui normalisent les approches illibérales de l'enseignement de l'histoire. De la même manière, les processus d'approbation des manuels, les politiques d'acquisition des bibliothèques et les choix des plateformes d'apprentissage en ligne deviennent des outils de contrôle institutionnel sur les connaissances historiques.

Parallèlement à ce changement institutionnel s'opère un changement épistémologique qui concerne la manière dont les connaissances sont comprises et légitimées. Les approches traditionnelles reposant sur la recherche fondée sur des preuves, la rigueur méthodologique et la diversité des interprétations cèdent progressivement la place à des approches accordant la priorité à la cohérence des récits, à la résonance émotionnelle et à l'alignement sur l'idéologie. La vérité historique dépend alors de l'instrumentalisation faite de l'histoire, la valeur des connaissances historiques se mesurant à leur contribution aux résultats sociaux ou politiques visés plutôt qu'à leur correspondance aux éléments de preuve.

Ce changement épistémologique implique souvent de valoriser certaines formes de preuves ou certains cadres d'interprétation et d'en laisser d'autres de côté. Les traditions orales, les témoignages personnels ou les récits culturels peuvent ainsi être préférés aux preuves documentaires ou aux analyses comparatives. Certains documents d'archives peuvent aussi être considérés comme plus authentiques ou plus utiles que d'autres en raison de leur conformité aux interprétations idéologiques privilégiées.

Cette stratégie double crée des dynamiques qui se renforcent mutuellement : les pressions institutionnelles soutiennent les changements épistémologiques, tandis que les nouvelles approches de la connaissance de l'histoire justifient le changement institutionnel. Ce processus crée une boucle de rétroaction qui normalise progressivement les pratiques illibérales, les faisant apparaître comme des évolutions « naturelles » ou inévitables plutôt que comme des choix politiques délibérés.

Les mécanismes de mise en œuvre : comment le virage illibéral se produit-il ?

Le virage illibéral ne se produit pas par un changement révolutionnaire et soudain, mais plutôt par le déploiement systématique de stratégies spécifiques qui modifient progressivement le paysage de l'enseignement de l'histoire. Ces mécanismes de mise en œuvre sont actionnés dans plusieurs domaines en même temps, entraînant un changement global qui concerne les structures de financement, les hiérarchies institutionnelles, les équilibres entre religion et laïcité, les infrastructures de recherche et les discours relatifs au genre.

Un traitement financier différencié en tant qu'outil de contrôle

L'adoption d'un traitement financier différencié est peut-être l'approche la plus efficace pour mettre en œuvre les changements illibéraux dans l'enseignement de l'histoire. La répartition stratégique des ressources éducatives crée en effet de puissantes incitations à la conformité institutionnelle, tout en affaiblissant la capacité des institutions opposées à ces changements à conserver des approches alternatives de l'enseignement de l'histoire.

Cette approche consiste à systématiquement sous-financer les établissements d'enseignement publics qui restent attachés aux principes démocratiques libéraux de la recherche en histoire. Les coupes budgétaires entraînent une diminution du montant du financement accordé par élève, et la suppression des dépenses discrétionnaires contribue à la raréfaction des ressources, rendant les institutions vulnérables aux influences extérieures. En effet, lorsqu'ils sont soumis à des contraintes financières, les établissements d'éducation sont plus enclins à accepter des fonds émanant de sources qui imposent implicitement ou explicitement des conditions concernant le contenu de l'enseignement de l'histoire et les approches pédagogiques à mettre en œuvre dans cette matière.

Dans le même temps, les établissements qui montrent qu'ils adhèrent aux récits historiques fondés sur certaines idéologies bénéficient d'un traitement préférentiel dans l'allocation des financements, qui peut prendre la forme de subventions spéciales, d'une augmentation du montant du financement accordé par élève, d'investissements dans l'infrastructure ou d'un accès à des ressources supplémentaires. Ce traitement différencié engendre un système à deux vitesses au sein duquel les approches illibérales deviennent économiquement avantageuses, tandis que le maintien de principes démocratiques libéraux devient financièrement insoutenable.

Ce mécanisme financier concerne également les enseignant·es sur le plan individuel, entraînant des écarts salariaux ou des différences en termes d'opportunités de financement de recherches ou de perspectives d'avancement professionnel. De fait, les enseignant·es et les chercheurs et chercheuses qui adhèrent aux récits historiques approuvés bénéficient d'une meilleure rémunération, d'opportunités de développement professionnel et d'un soutien institutionnel. Ce mécanisme crée ainsi des incitations professionnelles qui encouragent à adhérer à ces récits, tout en dissuadant d'en adopter d'autres, ce qui transforme progressivement la composition du personnel enseignant.

Détournement des mécanismes d'assurance qualité

Les mécanismes d'assurance qualité, initialement conçus pour garantir le respect de normes éducatives

et l'intégrité académique, sont devenus de puissants outils pour mettre en œuvre les approches illibérales lorsqu'ils sont actionnés par des acteurs motivés par certaines considérations idéologiques. Le détournement de ces mécanismes constitue une forme particulièrement insidieuse de changement car, tout en conservant l'apparence d'une évaluation neutre et technique, il sert des objectifs politiques partisans.

Dans ce contexte, les processus d'accréditation deviennent des moyens de garantir la conformité aux idéologies approuvées, les organes d'accréditation modifiant leurs critères d'évaluation de sorte à inclure des conditions qui imposent de facto certaines approches de l'interprétation de l'histoire. Les institutions qui souhaitent obtenir ou renouveler leur accréditation doivent prouver qu'elles respectent ces conditions, indépendamment de leurs résultats académiques ou de leur efficacité sur le plan pédagogique. La peur de perdre son accréditation incite fortement à se conformer aux normes, car les établissements non accrédités s'exposent à de graves conséquences, notamment l'absence de financement, l'impossibilité de délivrer des diplômes reconnus et la déconsidération professionnelle.

Les processus d'examen des programmes scolaires deviennent eux aussi des instruments de contrôle idéologique. Des examinateurs et examinatrice·s externes, désigné·es à l'issue de processus de sélection soumis à des influences politiques, évaluent les programmes d'histoire à l'aune de critères privilégiant la cohérence des récits et l'adhésion politique plutôt que la rigueur scientifique ou la finesse de la méthodologie. Ces évaluations concluent à la nécessité d'introduire dans le programme scolaire des modifications qui, progressivement, font évoluer le contenu de l'enseignement vers les interprétations approuvées.

Les systèmes de contrôle et d'évaluation font également l'objet de modifications visant à renforcer les récits historiques privilégiés. Les tests standardisés, les conditions d'obtention des diplômes et les critères de performance sont conçus de sorte à récompenser la bonne connaissance des interprétations de l'histoire et à pénaliser la réflexion critique ou les points de vue divergents chez les élèves. Ce processus crée des boucles de rétroaction, les enseignant·es modifiant leur enseignement pour se conformer aux critères d'évaluation, ce qui contribue à inscrire plus profondément les approches illibérales dans la pratique scolaire.

La délaïcisation de l'enseignement public

La délaïcisation des systèmes éducatifs publics entraîne la création de structures parallèles qui tirent profit de la mise en œuvre d'approches illibérales de l'enseignement de l'histoire. En effet, les institutions et établissements scolaires religieux bénéficient d'un

traitement préférentiel qui leur permet de servir de laboratoires pour des approches illibérales tout en offrant des alternatives attrayantes à l'enseignement laïque traditionnel.

Les établissements éducatifs religieux conservent une plus grande autonomie dans les décisions relatives aux programmes scolaires, ce qui leur permet d'adopter des récits historiques qui s'inscrivent dans des projets idéologiques plus larges sans être soumis aux mêmes contraintes réglementaires que les établissements éducatifs laïques. Cette autonomie concerne également le recrutement de personnel, les approches pédagogiques et le choix du contenu de l'enseignement, créant ainsi des environnements au sein desquels l'enseignement illibéral de l'histoire peut se développer sans ingérence extérieure.

Cette autonomie est renforcée par des avantages financiers, tels que des accords de financement préférentiels. En effet, les établissements confessionnels reçoivent souvent des financements publics, tout en conservant leur indépendance par rapport aux mécanismes de surveillance auxquels sont soumis les établissements laïques. Cela incite les familles à inscrire leurs enfants dans de tels établissements et modifie donc progressivement les tendances relatives au type d'enseignement choisi, les familles délaissant les établissements laïques au profit d'établissements plus favorables aux approches illibérales.

Par ailleurs, les conditions de travail sont souvent meilleures dans les établissements éducatifs religieux. De fait, dans ces établissements, les enseignant·es sont mieux rémunéré·es, dirigent des classes de plus petite taille et bénéficient d'un plus grand soutien professionnel et d'une meilleure sécurité de l'emploi. Ces avantages attirent des professionnel·les compétent·es qui, autrement, s'opposeraient peut-être aux approches illibérales, créant ainsi une fuite des cerveaux dans les établissements laïques, tout en renforçant les capacités des établissements éducatifs religieux.

Le traitement préférentiel réservé à ces derniers sert des intérêts stratégiques plus larges en normalisant l'intégration de récits religieux et politiques dans l'enseignement de l'histoire. Ce processus crée des précédents pour l'influence idéologique au sein des systèmes éducatifs tout en fournissant des modèles d'approches illibérales pouvant ensuite être adaptés à des contextes laïques.

L'introduction d'une perspective féminine dans les récits historiques

L'introduction d'une perspective féminine dans les récits présentés dans les cours d'histoire est à la fois un mécanisme pour mettre en œuvre les changements illibéraux et un point d'achoppement entre différentes approches idéologiques. Ce changement montre comment des réformes de l'éducation présentées

comme progressistes peuvent servir des objectifs illibéraux plus larges tout en créant de nouvelles formes d'orthodoxie qui limitent la recherche historique.

Les récits historiques traditionnels, axés sur les événements politiques, militaires et économiques et dominés par des acteurs masculins, sont aujourd'hui remis en question par des approches qui mettent en avant les expériences des femmes, les relations entre les genres et les points de vue féministes. Cette évolution, qui trouvait initialement son origine dans des préoccupations scientifiques légitimes concernant l'exclusion et les préjugés historiques, est aujourd'hui instrumentalisée dans des cadres illibéraux afin de servir des objectifs idéologiques plus larges.

La mise en avant des récits liés au genre donne aux responsables politiques l'occasion de se présenter comme progressistes tout en mettant en œuvre des programmes sociaux conservateurs. En promouvant des interprétations particulières des rôles historiques des femmes, qui mettent l'accent sur les structures familiales traditionnelles, les valeurs religieuses ou l'identité nationale, les systèmes éducatifs peuvent donner l'impression d'être sensibles aux préoccupations féministes, alors qu'ils renforcent les hiérarchies conventionnelles entre les genres.

Ainsi, l'introduction d'une perspective féminine dans l'enseignement de l'histoire est aussi un mécanisme utilisé pour supplanter les récits démocratiques libéraux traditionnels mettant l'accent sur les droits individuels, la participation politique et le progrès social. En réaxant les questions historiques sur l'identité de genre et la représentation culturelle, les systèmes éducatifs peuvent éviter d'aborder des questions plus larges concernant le pouvoir, les inégalités et le changement social qui pourraient venir interroger les mesures politiques existantes.

Cette évolution donne naissance à de nouvelles formes d'orthodoxie historique qui imposent des limites différentes à la recherche scientifique. Les enseignant-es et les élèves doivent jongler entre des exigences contradictoires : reconnaître les expériences historiques des femmes tout en se conformant aux interprétations approuvées des rôles des femmes et des hommes, ainsi que des relations sociales. Il en résulte une forme d'enseignement de l'histoire qui semble progressiste mais qui sert des objectifs fondamentalement conservateurs.

Conclusion

Le virage illibéral amorcé dans l'enseignement de l'histoire remet profondément en question les principes de la liberté académique, de la recherche critique et de l'enseignement démocratique. Faisant l'objet d'un nouveau style de gestion, d'une sécuritisation et d'un changement à la fois institutionnel et épistémologique, l'enseignement de l'histoire est instrumentalisé

à des fins politiques et économiques qui dépassent de loin les objectifs traditionnels de la compréhension de l'histoire.

Il est essentiel que le corps enseignant, les responsables politiques et les citoyen-nés qui souhaitent préserver l'intégrité de l'enseignement de l'histoire en Europe et au-delà comprennent les mécanismes qui sont à l'œuvre. Le passage à l'illibéralisme se déroule souvent progressivement, par des changements administratifs ou pédagogiques qui semblent anodins. Le fait de reconnaître ces processus permet de lutter plus efficacement contre l'érosion des valeurs démocratiques au sein des établissements d'éducation.

Les enjeux de cette lutte dépassent les salles de classe : ils soulèvent des questions liées au rôle de l'éducation dans les sociétés démocratiques. L'enseignement de l'histoire est fondamental pour former des citoyen-nés dotés d'un esprit critique et à même de traiter de questions sociales et politiques complexes. Le virage illibéral menace de modifier cette fonction de l'éducation et de faire de cette dernière un mécanisme visant à produire des sujets dociles plutôt que des citoyen-nés qui réfléchissent – ce qui serait lourd de conséquences pour l'avenir de la gouvernance démocratique.

Lectures complémentaires

Dillabough, J.-A., et Pető, A., « Universities in the 21st Century: A New Battlescape Over "Public Things" and Our Commonworld », *Internationalisation of Higher Education – Policy and Practice*, vol. 3, 2024, pp. 19-33.

Pető, A., « Revisionist Histories, "Future Memories": Far-Right Memorialization Practices in Hungary », *European Politics and Society*, vol. 1, 2017, pp. 41-51, disponible à l'adresse <https://research.ceu.edu/en/publications/revisionist-histories-future-memories-far-right-memorialization-p/>.

Pető, A., « Roots of Illiberal Memory Politics: Remembering Women in the 1956 Hungarian Revolution », *Baltic Worlds*, vol. 10, n° 4, 2017, pp. 42-58, disponible à l'adresse www.ssoar.info/ssoar/handle/document/72894.

Pető, A., « Paradigm Change in Holocaust Remembrance. Instrumentalising Conservatism », in Miklossy, K., et Kangaspuro, M. (dir.), *Conservatism and Memory Politics in Russia and Eastern Europe*, Routledge, 2021, pp. 160-173, disponible à l'adresse https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4080288.

Pető, A., « The Illiberal Memory Politics in Hungary », *Journal of Genocide Research*, vol. 24, n° 2, 2021, pp. 241-249, disponible à l'adresse www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623528.2021.1968150.

La multiperspectivité dans l'enseignement de la mémoire et de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique

Luz Martínez Seijo

Présidente, sous-commission de la culture, de l'éducation et des valeurs démocratiques, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE), et rapporteure de l'APCE sur « La multiperspectivité dans l'enseignement de la mémoire et de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique »

Introduction : l'enseignement de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique

Le rapport examine la manière dont l'enseignement de l'histoire et la mémoire collective peuvent être utilisés pour renforcer la citoyenneté démocratique dans des sociétés européennes de plus en plus marquées par la diversité et les clivages. Il soutient que l'histoire ne devrait pas être enseignée comme une liste figée de faits, mais comme un outil dynamique favorisant la réflexion critique, l'empathie et l'engagement civique. Il est essentiel d'adopter une approche fondée sur la multiperspectivité – c'est-à-dire une approche qui présente une diversité de récits et encourage l'analyse critique – pour soutenir les valeurs démocratiques, les droits humains et la cohésion sociale.

Toutefois, le rapport identifie plusieurs obstacles à cet égard, notamment la rigidité des programmes scolaires, l'obsolescence des méthodes pédagogiques, le manque de formation des enseignant-es et la résistance de la société à se confronter aux épisodes controversés de l'histoire. Ces difficultés freinent le développement de la capacité des élèves à considérer le passé de façon critique et à comprendre sa pertinence pour la vie démocratique actuelle.

Principaux thèmes et défis

L'éducation à la citoyenneté démocratique

Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) du Conseil de

l'Europe est considéré comme un outil fondamental. Il promeut des valeurs, attitudes et aptitudes telles que la sensibilité culturelle, la compréhension critique de soi-même et le respect de la diversité. Cependant, des problèmes structurels, comme la surcharge des programmes scolaires et le manque de préparation des enseignant-es, limitent l'intégration de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles.

Le traitement des périodes difficiles du passé

Il est fondamental, pour promouvoir la tolérance et la compréhension, de traiter des sujets sensibles tels que les génocides, les guerres et les régimes autoritaires. Le rapport souligne qu'il est important de bien distinguer la mémoire (qui est subjective et collective), d'une part, et l'histoire (fondée sur des faits et analytique), d'autre part. Les enseignant-es doivent aider les élèves à s'y retrouver parmi ces questions complexes afin de favoriser l'empathie et les compétences critiques.

La commémoration comme outil de la citoyenneté démocratique

La mémoire, lorsqu'elle est examinée de façon critique, peut favoriser la réconciliation et empêcher la répétition des atrocités commises par le passé. L'Holocauste est présenté comme un exemple fondamental de la manière dont la mémoire peut être utilisée pour enseigner les droits humains. Cependant, le rapport met en garde contre la politisation ou la déformation de la mémoire à des fins idéologiques.

Rapprocher l'éducation formelle et l'éducation non formelle

Le rapport appelle au renforcement de la collaboration entre les établissements scolaires et les institutions culturelles. L'éducation non formelle, qui peut se dérouler dans le cadre de visites dans les musées, sur les lieux de mémoire ou les sites historiques, par exemple, consiste en des expériences d'apprentissage immersives qui améliorent chez les élèves la compréhension de l'histoire et de sa pertinence pour le présent.

Exemples :

- ▶ lieux de mémoire : les lieux de l'Holocauste, le mémorial de Srebrenica, les fosses communes de la guerre civile espagnole ;
- ▶ musées : le musée mémorial de la Sibérie (Pologne), la maison des Feuilles (Albanie), le musée de l'Enfance en temps de guerre (Bosnie-Herzégovine), entre autres ;
- ▶ Itinéraires culturels du Conseil de l'Europe : ATRIUM, l'Itinéraire européen du patrimoine juif, la Route de la libération de l'Europe, etc. ;
- ▶ réseaux : le Réseau européen Mémoire et Solidarité (ENRS), qui promeut le dialogue et les partenariats transfrontaliers.

Études de cas : l'Espagne et la Navarre

Le rapport qualifie d'exemplaires les initiatives mises en œuvre par l'Espagne pour intégrer dans l'enseignement la mémoire historique – en particulier tout ce qui a trait à la guerre civile et à la dictature de Franco. Des mesures législatives telles que la loi sur la mémoire démocratique et la loi organique sur l'éducation (3/2020) ont été prises pour inscrire les valeurs civiques et éthiques dans les programmes scolaires.

Par ailleurs, le programme « Des écoles dotées de mémoire », mis en œuvre en Navarre, repose sur diverses bonnes pratiques, associant la formation des enseignant-es, la participation des élèves et la visite de lieux de mémoire. Ces initiatives promeuvent la réconciliation et une meilleure compréhension des injustices commises au fil de l'histoire.

La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire

L'une des principales recommandations émises dans le rapport est l'adoption de méthodologies fondées

sur des perspectives multiples. En effet, ces approches incitent les élèves à examiner divers récits, à mettre en question les interprétations dominantes et à comprendre la complexité des événements historiques. Le rapport introduit également la notion de « curriculum zéro », en référence aux sujets qui ne sont pas enseignés et qui peuvent envoyer des messages implicites quant à ce qui est valorisé ou laissé de côté.

Recommandations et perspectives

Le rapport comporte plusieurs propositions concernant :

- ▶ une réforme des programmes scolaires : mettre en place des programmes scolaires souples, fondés sur les compétences et ayant pour objectifs prioritaires la réflexion critique et les valeurs démocratiques ;
- ▶ la formation des enseignant-es : intégrer le CRCCD dans la formation des enseignant-es et fournir des outils pour aborder les sujets sensibles ;
- ▶ l'adoption de méthodes pédagogiques interactives : employer des méthodes participatives qui reflètent les identités multiples des élèves ;
- ▶ la mise en œuvre de projets collaboratifs : établir des partenariats avec des musées, des ONG et des artistes pour créer ensemble des cours d'histoire attrayants ;
- ▶ le soutien à l'éducation non formelle : garantir le financement et l'autonomie des institutions culturelles afin qu'elles puissent constituer des « espaces sûrs pour la démocratie ».

Conclusion

En conclusion, le rapport souligne que l'enseignement de l'histoire est un puissant outil pour défendre la démocratie, promouvoir les droits humains et favoriser la cohésion sociale. Il appelle à continuer d'investir dans l'enseignement de la mémoire, la conservation du patrimoine et la collaboration interdisciplinaire. En établissant des liens entre le passé et les défis contemporains, les enseignant-es peuvent préparer les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs, empathiques et éclairés.

Le rapport de l'APCE « La multiperspectivité dans l'enseignement de la mémoire et de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique » (doc. 16090), établi par la commission de la culture, de la science, de l'éducation et des médias, est disponible dans son intégralité à l'adresse suivante : <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=33942&lang=fr>.

Annexe 1 – Programme du forum

JOUR 1

11 JUIN 2025

Animateur :

Bálint Molnár

directeur exécutif, Centre européen de la jeunesse de Budapest, Conseil de l'Europe

OUVERTURE OFFICIELLE

Mot de bienvenue et remarques introductives

Matjaž Gruden

directeur pour la démocratie, Conseil de l'Europe

17:00 – 17:30

Aperçu du programme du forum

Jean-Philippe Restoueix

chef d'unité, mémoire et programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe

DISCOURS D'OUVERTURE ET DISCUSSION PLÉNIÈRE

Réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle

Niklas Ammert

vice-chancelier adjoint et professeur de didactique de l'histoire et d'enseignement de l'histoire, université Linné

17:30 – 18:30

Pourquoi l'histoire est-elle encore pertinente au XXI^e siècle ? Quels sont les rôles des institutions et des individus dans le maintien de notre mémoire du passé ? Comment pouvons-nous répondre aux défis de l'histoire dans nos sociétés contemporaines ?

Fort de son expertise sur la manière dont les individus rencontrent, interprètent et utilisent l'histoire dans différents contextes sociétaux, Niklas Ammert abordera les diverses manières dont ces questions ont été traitées, ainsi que les défis posés par le contexte géopolitique actuel. Il réfléchira à l'intersection entre histoire, conscience historique et valeurs morales, ainsi qu'à l'importance des expériences de vie et des connaissances dans la construction du sens dans l'histoire. Lors de la discussion plénière, les participant-es seront invité-es à débattre du rôle que l'enseignement de l'histoire devrait jouer au XXI^e siècle, ce qui ouvrira la voie à d'autres discussions tout au long du forum.

18:30

Dîner

PANEL 1 : OÙ ET COMMENT LES APPRENANT-ES RENCONTRENT-ELLES ET ILS L'HISTOIRE ?

Nous rencontrons toutes et tous l'histoire de différentes manières : en tant qu'élève lors d'un cours, en tant que touriste dans un musée ou un mémorial, en tant que piéton découvrant le nom d'une rue sur un panneau... Comment reconnaître les espaces dans lesquels les apprenants entrent en contact avec l'histoire ? Et comment pouvons-nous les soutenir dans leur engagement avec le passé ?

S'appuyant sur leurs expériences diverses, les intervenant-es de ce panel aborderont les multiples contextes dans lesquels les apprenant-es se connectent à l'histoire aujourd'hui, depuis l'éducation formelle et les manuels scolaires jusqu'aux sites de mémoire et aux médias numériques. Ce faisant, le panel explorera le rôle évolutif mais durable que joue l'histoire au XXI^e siècle et discuteront de stratégies pour défendre sa pertinence dans la construction et le maintien d'une culture démocratique. Les participant-es seront invité-es à réfléchir aux conditions nécessaires à l'élaboration d'un enseignement de l'histoire inclusif, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie qui reconnaît les liens et les tensions entre les différents contextes, qu'il s'agisse de formats traditionnels et non traditionnels ou d'éducation formelle et non formelle.

9:00 – 10:30	Modérateur Andreas Holtberget chargé de projets, EuroClio – Association européenne des enseignants d'histoire Représentant des apprenant-es Panagiotis Chatzimichail responsable des affaires extérieures, Bureau d'organisation des syndicats d'élèves européen-nes (OBESSU)	Intervenant-es Hendrik Atze van Doezum professeur d'histoire et YouTubeur, Buitenpost Inês Fialho Brandão responsable de la médiation culturelle et numérique, musée Calouste Gulbenkian, Lisbonne, et membre du conseil scientifique consultatif de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe Aleksandar Todosijević professeur d'histoire, auteur de manuels scolaires et président d'UDI-EuroClio Serbie
	10:30 – 11:00 Pause café	

GROUPES DE TRAVAIL

Les participant-es se répartiront en trois groupes de travail, chacun étant animé par un membre de l'équipe préparatoire du forum et rejoint par un orateur du panel 1. Au cours de la session, le groupe aura une discussion approfondie sur les questions soulevées pendant le panel, avec la possibilité de poser des questions et d'échanger des expériences. Un-e rapporteur-e de groupe, par groupe de travail, prendra des notes sur les principaux résultats de la session et les communiquera à la rapporteure générale.

12:30 – 14:00	Déjeuner
----------------------	-----------------

PANEL 2 : L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'IMPACT DES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES

En 2025, il ne fait aucun doute que de nombreux apprenant-es rencontrent l'histoire par le biais des médias numériques. L'évolution rapide des nouvelles technologies a un impact direct sur la façon dont l'histoire est transmise et perçue, apportant avec elle à la fois des opportunités, telles que l'accès accru à l'information, et des défis, tels que la propagation de la désinformation et la manipulation du contenu historique.

Au cours de cette table ronde, les intervenant-es feront le point sur des évolutions telles que les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle et examineront comment ces derniers ont façonné des domaines allant de l'éducation formelle aux archives publiques. Le panel réfléchira également à l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire à la lumière de l'évolution des outils et des méthodes à la disposition des apprenants, et proposeront des perspectives à cet égard. Les participant-es seront invité-es à discuter des innovations et des cadres nécessaires pour assurer un enseignement de qualité de l'histoire à l'ère numérique contemporaine.

	Modératrice	Intervenant-es
	Monika Lendermann chargée de projets, programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire et Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, Conseil de l'Europe	Tom De Smet directeur adjoint, Archives nationales des Pays-Bas
14:00 – 15:30	Représentant des apprenant-es Luka Lešić coordinateur pour l'égalité de l'Union des étudiant-es d'Europe et étudiant, université de Zadar	Sophie Gebeil maîtresse de conférences en histoire contemporaine et histoire des médias, université d'Aix-Marseille
		Mykola Makhortykh maître de conférences de la chaire Alfred Landecker, Institut des sciences de la communication et des médias, université de Berne
15:30 – 16:00	Pause café	

GROUPES DE TRAVAIL

16:00 – 17:30 *Les participant-es se répartiront en trois groupes de travail, chacun étant animé par un membre de l'équipe préparatoire du forum et rejoint par un orateur du panel 2. Au cours de la session, le groupe aura une discussion approfondie sur les questions soulevées pendant le panel, avec la possibilité de poser des questions et d'échanger des expériences. Un-e rapporteur-e de groupe, par groupe de travail, prendra des notes sur les principaux résultats de la session et les communiquera à la rapporteure générale.*

17.30 – 18.30	Réunion de travail entre les rapporteur-es des groupes et la rapporteure générale
19:30	Dîner

JOUR 3

13 JUIN 2025

Animateur

Raul Cârstocea

président par intérim du conseil scientifique consultatif de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe du Conseil de l'Europe et professeur d'histoire, université de Maynooth

9:00 – 9:30	RETOUR D'INFORMATION DE LA RAPPORTEUSE GÉNÉRALE SUR LES GROUPES DE TRAVAIL DE LA VEILLE Susanne Popp présidente honoraire de la Société internationale de didactique de l'histoire
	DIALOGUE ET DÉBAT EN PLÉNIÈRE Défis éthiques et pratiques pour l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle <i>La séance de clôture regroupe les différents thèmes débattus tout au long du forum en se concentrant sur les actions et les obligations. Chaque intervenant-e analysera d'abord le rôle des institutions en lien avec l'histoire et la mémoire en tenant compte des différents contextes politiques et des perspectives des droits humains.</i> <i>Lors du débat en séance plénière, les intervenant-es et les participant-es se concentreront sur l'avenir. En discutant de ce à quoi l'enseignement de l'histoire pourrait ressembler au XXI^e siècle, le groupe réfléchira à ce que les institutions, la société civile et les individus peuvent et doivent faire, à la lumière de considérations éthiques et pratiques, pour réaffirmer la mission démocratique de l'enseignement de l'histoire.</i>
9:30 – 11:00	Intervenants Antoon de Baets Professeur émérite de la chaire EuroClio d'histoire, d'éthique et de droits humains, université de Groningue Andrea Pető historienne et professeure en études de genre, université d'Europe centrale
11:00 – 11:30	Pause café
11:30 – 12:30	RAPPORT ET RÉFLEXIONS DE LA RAPPORTEUSE GÉNÉRALE
12:30 – 13:00	MOTS DE CLÔTURE Luz Martínez Seijo présidente de la sous-commission de la culture, de l'éducation et des valeurs démocratiques de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE) et rapporteure de l'APCE, «La multiperspectivité dans l'enseignement de la mémoire et de l'histoire au service de la citoyenneté démocratique» Jean-Philippe Restoueix chef d'unité, mémoire et programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe
13:00 – 14:00	Déjeuner

Annexe 2 – Liste des participant·es

Nom	Prénom	Intitulé	Organisation
Aktekin	Semih	Recteur	Université Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Ammert	Niklas	Vice-chancelier adjoint et professeur de didactique de l'histoire et d'enseignement de l'histoire	Université Linné
Atze van Doezum	Hendrik	Professeur d'histoire	Lauwers College Buitenpost
Bencze	Norbert	Secrétaire	Eurodoc
Bibileishvili	Irina	Directrice et fondatrice	Musée de l'Histoire des Juifs de Géorgie et des relations judéo-géorgiennes
Carbonaro	Sergio	Chargé de recherche et de politique	Autorité maltaise de l'enseignement supérieur et de la formation continue
Cârstocea	Raul	Président par intérim du conseil scientifique consultatif	Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, Conseil de l'Europe
Cavalli	Monica	Experte	Ministère de l'Éducation, Saint-Marin
Chapman	Arthur	Professeur d'enseignement de l'histoire	University College de Londres
Chatzimichail	Panagiotis	Responsable des affaires extérieures	Bureau d'organisation des syndicats d'élèves européen·nes (OBESSU)
Davieau	Nicolas	Chargé d'études histoire-géographie-EMC	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France
De Baets	Antoon	Professeur émérite de la chaire EuroClio d'histoire, d'éthique et de droits humains	Université de Groningue
De Smet	Tom	Directeur adjoint	Archives nationales des Pays-Bas
Demaria	Cristina	Professeure de philosophie et des théories du langage et déléguée du recteur pour l'équité, la diversité et l'inclusion de l'Alma Mater	Université de Bologne

Nom	Prénom	Intitulé	Organisation
Dika	Drini	Conseiller pour l'éducation et les sciences	Bureau pour le développement de l'éducation, Macédoine du Nord
Dos Santos Lourenço Pereira	Maria Paula	Experte	Ministère de l'éducation, des Sciences et de l'Innovation, Portugal
Dujković-Blagojević	Bojana	Professeure d'histoire	EuroClio
Dumitru	Irina-Mihaela	Coordinatrice du groupe de travail « Open Science »	Eurodoc
Fialho Brandão	Inês	Responsable de la médiation culturelle et numérique	Musée Calouste Gulbenkian, Lisbonne
Gargioni	Stefania	Professeure d'histoire	EuroClio
Gautschi	Peter	Professeur d'enseignement de l'histoire	Haute école pédagogique de Lucerne
Gebeil	Sophie	Maîtresse de conférences en histoire contemporaine et histoire des médias	Université d'Aix-Marseille
Gestsdóttir	Súsanna Margrét	Professeure assistante d'éducation	Faculté des sciences de l'éducation, université d'Islande
Giannou	Vasiliki	Professeure d'histoire	EuroClio
Gruden	Matjaž	Directeur pour la démocratie	Direction de la démocratie, Conseil de l'Europe
Harmaňošová	Mária	Experte	Institut national de l'éducation et de la jeunesse, République slovaque
Holtberget	Andreas	Chargé de projets	EuroClio
Kajaia	Kristine	Assistante de projets	Programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe
Kauppinen	Jorma	Conseiller pour l'éducation	Agence nationale finlandaise pour l'éducation
Kostić	Nataša	Professeure d'histoire	UDI-EuroClio Serbie
Lamikiz Jauregiando	Amaia	Professeure d'histoire	EuroClio
Lendermann	Monika	Chargée de projets	Programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe
Lešić	Luka	Coordinateur pour l'égalité	Union des étudiant-es d'Europe

Nom	Prénom	Intitulé	Organisation
Lock	David	Secrétaire général	Observatoire de la Magna Charta
Lutter Andrásné Hegedűs	Ildikó	Professeure d'histoire et d'anglais	EuroClio
Makhortykh	Mykola	Maître de conférences de la chaire Alfred Landecker	Institut des sciences de la communication et des médias, université de Berne
Marschnig	Georg	Professeur de didactique de l'histoire	Université de Vienne
Martínez Seijo	María Luz	Présidente de la sous-commission de la culture, de l'éducation et des valeurs démocratiques	Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe
Mkrtchyan	Lilit	Directrice exécutive adjointe	Fondation du Centre national pour le développement et l'innovation en matière d'éducation, Erevan
Molnár	Bálint	Directeur exécutif	Centre européen de la jeunesse de Budapest
Moreno Vera	Juan Ramón	Professeur d'enseignement des sciences sociales	Université de Murcie
Naudžiūnienė	Akvilė	Professeure assistante d'histoire	Université de Vilnius
Oja	Mare	Experte principale pour les sciences sociales	Ministère de l'Éducation et de la recherche, Estonie
Patriarca	Giovanni	Officiel	Dicastère pour la culture et l'éducation, Saint-Siège
Pavelieva	Anna	Coordinatrice de la communication externe	Eurodoc
Petř	Andrea	Historienne et professeure en études de genre	Université d'Europe centrale, Vienne
Popescu	Mirela	Conseillère	Centre national des programmes d'études et de l'évaluation, Roumanie
Popp	Susanne	Présidente honoraire	Société internationale de didactique de l'histoire
Restoueix	Jean-Philippe	Chef d'unité	Programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe
Saugmann	Pil Maria	Présidente	Eurodoc

Nom	Prénom	Intitulé	Organisation
Shkabko	Serhii	Chef du groupe d'experts pour l'intégration européen	Ministère de l'Éducation et des Sciences, Ukraine
Staniszewski	Jacek	Professeur d'histoire	EuroClio
Szentirmai	Dóra	Conseillère principale	Ministère de la Culture et de l'Innovation, Hongrie
Todosijević	Aleksandar	Président	UDI-EuroClio Serbie
Tóth	Judit	Doctorante à l'université de Pécs	Eurodoc
Tuite	Marie-Claire	Présidente	Association irlandaise des professeur-es d'histoire
Van Brussel	Stefanie	Professeure d'histoire	EuroClio
Van Dalen	Alice	Coordinatrice pour l'histoire et la mémoire	Fédération Wallonie-Bruxelles
Vukanović	Miloš	Professeur assistant	Université de Donja Gorica
Wibacke	Elis	Doctorant à l'université de Linköping	Eurodoc
Wuyts	Melanie	Coordinatrice de projets	Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation

Dans le cadre du programme intergouvernemental sur l'enseignement de l'histoire, le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe a lancé une série de forums sur des sujets clés concernant l'histoire dans le premier quart du XXI^e siècle. Le quatrième forum, intitulé « Où les apprenants rencontrent l'histoire : réaffirmer le rôle de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle », s'est déroulé au Centre européen de la jeunesse de Budapest en juin 2025.

Les discussions ont porté sur le rôle des apprenant·es, en examinant les lieux et les conditions dans lesquels ces dernier·es abordent l'histoire ainsi que les défis auxquels elles et ils sont confronté·es. Les participant·es ont exploré un vaste éventail de sujets, notamment les manuels et autres ressources pédagogiques, l'apprentissage dans les musées, la culture numérique, les archives et l'intelligence artificielle. Les interventions principales ont abordé la déformation des récits historiques et la propagation de la désinformation dans le contexte renaissant du nationalisme et de l'extrémisme, ainsi que les obligations des États et des autorités publiques de protéger et de promouvoir la liberté académique, la coopération internationale et les approches multiperspectives de l'enseignement de l'histoire.

Face aux défis et aux opportunités que le XXI^e siècle réserve à l'Europe et au monde, le forum a réaffirmé l'enseignement de l'histoire en tant que pierre angulaire de la démocratie, des droits humains et de l'État de droit. Le présent rapport constitue un témoignage de l'importance pérenne de l'enseignement de l'histoire pour favoriser la paix et le dialogue interculturel en Europe.

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.