



AS/Cult/Inf (2021) 03

15 mars 2021

Or. anglais

COMMISSION DE LA CULTURE, DE LA SCIENCE, DE L'ÉDUCATION ET DES MÉDIAS

L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe

Rapporteur : M. Bertrand Bouyx, France, Alliance des démocrates et des libéraux pour l'Europe

Rapport d'expert

Préparé par Mme Maria Luisa de Bivar Black, Professeure d'histoire et formatrice de professeur.e.s d'université, Portugal, et consultante pour l'Unité d'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe¹

Les défis liés à l'enseignement de l'histoire dans un contexte plus large de citoyenneté démocratique

« L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire sont des tâches difficiles, mais importantes dans le monde d'aujourd'hui. L'ignorance expose les gens au risque de la manipulation, tandis qu'une compréhension critique de l'histoire aide les apprenants à garder l'esprit ouvert, à se forger leurs propres opinions et à exercer leurs droits et responsabilités en tant que citoyens. Les enseignants et les apprenants doivent comprendre comment les autres voient le monde et respecter la diversité culturelle qui caractérise les sociétés contemporaines, et l'enseignement de l'histoire a un rôle particulier à jouer à cet égard. »²

1. Concevoir des curriculums souples pour l'enseignement de l'histoire

1.1. Concepts structurant les curriculums

1. Le curriculum renvoie à tout ce qui est enseigné, et appris, que ce soit intentionnellement ou non, dans un contexte éducatif. Il englobe le *curriculum officiel*, qui donne des orientations plus ou moins rigides et précise généralement le contenu de chaque matière, le temps d'enseignement qui lui est alloué, les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques possibles et l'évaluation. Les enseignants interprètent le curriculum officiel pour adapter et planifier leurs propres cours, c'est pourquoi le *curriculum vécu* ou appris diffère du curriculum officiel. Ce dernier, à ses différents niveaux de mise en œuvre, n'est pas *neutre*, et il constitue l'un des principaux moyens de maintenir la répartition actuelle du pouvoir dans la société. La mise en œuvre des décisions relatives au curriculum affecte le contexte dans lequel l'apprentissage a lieu, c'est-à-dire la salle de classe, celles-ci portant sur les comportements encouragés et les valeurs à transmettre par l'intermédiaire de l'autorité de l'enseignant, les matériels didactiques sélectionnés, les règles régissant les différentes relations, etc.

2. Le *curriculum caché*, quant à lui, désigne l'ensemble des cours, valeurs, comportements et perspectives non écrits et non officiels que les apprenants acquièrent de façon non intentionnelle à l'école, et qui les influencent au-delà du curriculum officiel et des activités pédagogiques. Il existe un troisième type de curriculum, le *curriculum nul*, qui renvoie à ce qui *n'est pas enseigné* en classe, intentionnellement ou non ; de fait, il n'est pas possible de tout enseigner à l'école. Le curriculum nul est plus évident que le curriculum caché ; il sous-tend, par exemple, la récente adoption, par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, de la toute première Recommandation³ appelant les 47 États membres de l'Organisation à inclure l'enseignement

¹ Les vues exprimées dans ce texte sont de la responsabilité de l'auteure et ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

² Snežana Samardžić-Marković, Directrice générale de la démocratie, Conseil de l'Europe.

³ La Recommandation appelle à combattre l'antitsiganisme persistant en proposant un enseignement équilibré et contextualisé de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage, reflétant à la fois leur présence nationale, le contexte

de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les curriculums scolaires et les matériels pédagogiques.

3. Un curriculum implique nécessairement une sélection, celle-ci devant néanmoins être pertinente pour les expériences éducatives et sociales des apprenants. En excluant certaines choses du curriculum, on envoie implicitement deux messages aux apprenants : un qui montre ce qui n'est pas important, et l'autre, qui montre ce qui doit être valorisé.

1.2. La spécificité de l'histoire en tant que discipline

4. Il n'existe pas de consensus européen sur la manière dont les curriculums d'histoires doivent être structurés, aussi y a-t-il un certain nombre de cadres curriculaires en vigueur. On constate également de grandes différences dans le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'histoire, les approches pédagogiques employées, l'utilisation – rare ou excessive – des manuels scolaires, et le degré d'autonomie ou la confiance accordés aux enseignants. Indépendamment des critères sur lesquels reposent les curriculums, ceux-ci sont généralement trop ambitieux. Or, la surcharge des curriculums empêche d'aborder certains sujets en profondeur, et, en particulier, gêne la pleine acquisition de compétences de réflexion analytique et critique, de la multiperspectivité, etc.

5. Cela étant, les décisions relatives au contenu du curriculum d'histoire découlent de la répartition du pouvoir dans la société – une structure complexe, dynamique et hétérogène⁴. L'examen du contenu que les apprenants se voient proposer à l'école (*quels éléments* de l'histoire, et l'histoire *de qui* ?) confirme ce qui a été sélectionné et inclus dans le curriculum, ces éléments variant en fonction des événements définis comme *d'importance historique* – typiquement, les faits considérés comme fondateurs d'une nation, ou ceux qui ont entraîné des changements importants et durables pour de nombreuses personnes. La nature des événements d'importance historique retenus a changé : si, autrefois, on se concentrait sur des récits unilatéraux des prouesses politiques, militaires et économiques d'une nation, qui venaient alimenter les grands récits historiques, aujourd'hui, la sélection s'est élargie aux actions individuelles ou collectives passées qui ont apporté un changement dans le monde, comme l'action de groupes particuliers dans l'abolition de l'esclavage, l'émancipation des femmes ou l'élargissement du droit de vote. Telles sont les caractéristiques générales des curriculums d'histoire, néanmoins marqués par des variations et par une certaine opposition, que ce soit la part des éducateurs, des parents, des enseignants ou des acteurs politiques, dont les médias, et plus particulièrement, les réseaux sociaux, se sont largement fait l'écho.

6. L'histoire en tant que discipline n'est pas comparable aux mathématiques, aux sciences ou aux langues étant donné qu'il n'existe pas de plan d'apprentissage clairement défini pour cette matière. Toutefois, il existe des modèles de progression pour l'apprentissage de l'histoire, et la familiarisation avec les différents modèles et l'examen de ces derniers devraient faire partie de la formation professionnelle des enseignants d'histoire.

7. Aujourd'hui, l'apprentissage de l'histoire est considéré comme une tâche complexe, plus difficile que ce que l'on pensait auparavant. Il implique l'acquisition et l'utilisation d'un ensemble de stratégies cognitives spécifiques à ce domaine, qui permettent d'apprendre et de comprendre le passé – un processus appelé *pensée historique*, fondé sur l'idée que l'histoire est essentiellement une *discipline interprétative*. S'il est généralement admis que les apprenants étudient l'histoire pour découvrir et comprendre le monde dans lequel ils vivent, ainsi que les forces, mouvements et événements qui l'ont façonné, l'enseignement de cette matière à l'école ne les aide pas toujours à comprendre les processus du changement dans le temps et *la manière dont ils se rapportent à eux*⁵.

8. À l'heure actuelle, grâce aux travaux menés par des associations d'enseignants d'histoire, notamment EuroClio, et à la diffusion rapide de l'information permise par les technologies numériques, l'enseignement de l'histoire repose dans de nombreux instituts de formation des enseignants et établissements scolaires sur une approche solide, conçue dans le cadre du *Projet de la pensée historique*. Ce projet, qui a une influence considérable en Europe, offre aux enseignants une base conceptuelle commune. Il reste néanmoins encore beaucoup à faire pour parvenir à un ensemble cohérent, qui profite tant aux apprenants qu'aux enseignants, notamment en ce qui concerne la formation continue (la génération actuelle d'enseignants avançant en âge), la révision des curriculums trop chargés et les méthodes d'évaluation.

historique ainsi que l'histoire commune de ce peuple présent en Europe depuis plusieurs siècles.

Voir https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ee52f.

⁴ Dans 1984, George Orwell dit que *le contrôle du présent et du futur dépend dans une large mesure du contrôle du passé*.

⁵ ARKELL Tom (1988), *History's role in the school curriculum (Le rôle de l'histoire dans le curriculum scolaire)*, Journal of Education Policy, 3:1, 23-38, DOI: [10.1080/0268093880030103](https://doi.org/10.1080/0268093880030103).

9. Le **Projet de la pensée historique**⁶ a été conçu dans le but de proposer une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire, qui aurait le potentiel de transformer la façon dont les enseignants enseignent et les élèves apprennent, et ce, en tenant compte des résultats des recherches internationales les plus récentes sur l'apprentissage de l'histoire. L'approche ainsi conçue repose sur l'idée que la pensée historique est essentielle à l'enseignement de l'histoire, tout comme la pensée scientifique est au cœur de l'enseignement des sciences et la pensée mathématique au cœur de l'enseignement des mathématiques, et que les élèves devraient devenir de meilleurs penseurs historiques à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité.

10. Le projet a notamment consisté à élaborer un cadre conceptuel permettant de communiquer des idées complexes à un public aussi vaste que diversifié d'utilisateurs potentiels. **Six principes de la pensée historique** ont ainsi été définis, à savoir :

- a. Établir la pertinence historique
- b. Utiliser des sources primaires
- c. Définir la continuité et le changement
- d. Analyser les causes et les conséquences
- e. Adopter une perspective historique
- f. Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques.

11. Ensemble, ces principes relient la « pensée historique » à des compétences associées à la « connaissance historique ». Dans ce cas, on entend par « connaissance historique » l'acquisition d'une compréhension plus approfondie des événements et des processus historiques grâce à une étude active des textes.

12. Lorsque l'on a une bonne connaissance de l'histoire, on sait comment évaluer la légitimité de diverses affirmations, telles que « l'Holocauste n'a pas eu lieu », ou « l'esclavage n'a pas eu les conséquences néfastes que l'on dit pour les Afro-Américains ». On détient les outils nécessaires pour participer à ces débats. On peut interroger les sources historiques. On sait qu'un film historique peut sembler « réaliste », sans être exact. La pertinence de l'histoire implique un jugement éthique. Les leçons que nous tirons du passé peuvent nous aider à faire face aux enjeux éthiques d'aujourd'hui.

13. Apprendre à réfléchir en utilisant ces concepts n'est pas chose aisée, car les mystères du passé sont difficiles à percer depuis le présent, les éléments de preuve sont souvent rares et toute tentative de construire une succession d'événements repose sur un lien nécessaire entre une réalité ancienne et des interprétations actuelles de cette réalité. Toutefois, ce lien est contestable parce qu'il n'existe aucune méthode permettant de rejouer cette ancienne réalité pour établir pleinement l'exactitude d'une interprétation contemporaine. Pour apprendre à utiliser les stratégies de la pensée historique qui permettent de comprendre le passé, il est nécessaire de cultiver un certain nombre de processus cognitifs qui vont à l'encontre de nos intuitions⁷. C'est pour cette même raison que l'enseignement de l'histoire englobe l'acquisition de la tolérance de l'ambiguïté, et notamment de l'idée qu'il n'est pas possible d'établir des faits historiques de façon absolument certaine, et de compétences de réflexion analytique et critique face aux sources historiques, ainsi qu'un travail plus approfondi sur les termes et concepts difficiles tels que la post-vérité, les faits alternatifs ou les réalités parallèles, afin de renforcer la résistance à la désinformation.

14. L'enseignement de l'histoire apporte les réponses nécessaires pour comprendre le présent en faisant preuve d'esprit critique, dans la mesure où il attire l'attention sur le fait que tout événement du passé doit être interprété dans son contexte historique et que l'interprétation du passé est sujette à débat. Les processus de réflexion et les compétences acquis grâce à l'étude de l'histoire constituent *un socle de raisonnement réutilisable dans toutes les autres matières*. Ils reposent sur des faits avérés et intègrent une dimension éthique : les apprenants sont censés tirer des leçons du passé, qui les aident à faire face aux enjeux éthiques d'aujourd'hui. Qui plus est, l'enseignement de l'histoire leur confère un sentiment de citoyenneté et leur rappelle les questions qu'il convient de se poser, en particulier à l'égard des preuves. Ainsi, la connaissance de l'histoire et la compréhension critique des systèmes politiques, sociaux, culturels et économiques rejoignent la culture de la démocratie nécessaire à une citoyenneté active et préparent les apprenants à la démocratie, c'est-à-dire à participer à une société démocratique, y compris dans les domaines de la politique, des médias, de la société civile, de l'économie et du droit. Ainsi, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté démocratique sont deux matières étroitement liées, mais pas interchangeables. *Tandis que l'enseignement de l'histoire à l'école peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté ne repose pas nécessairement sur les normes, processus ou raisonnements appliqués en histoire, ou ne contribue pas*

⁶ Ce projet, dirigé par Peter Seixas, a vu le jour au Canada. Voir <http://historicalthinking.ca/>.

⁷ Ce paragraphe et le précédent sont issus de VANSLEDRIGHT, Bruce A., *History, learning of, teaching of (Enseignement et apprentissage de l'histoire)*, <https://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html>.

*nécessairement à les renforcer*⁸ — en fait, les méthodes mises en œuvre dans l'enseignement de l'histoire permettent aux apprenants de relever les défis politiques, culturels et sociaux d'aujourd'hui, car elles renforcent la capacité à interroger des récits différents, voire contradictoires, en exigeant que les arguments soient étayés par des preuves et en reconnaissant que tant les interprétations des historiens que les leurs peuvent évoluer à la lumière de nouveaux éléments de preuve.

1.3. Des curriculums d'histoire souples

15. Dans la mesure où son contenu résulte d'une décision et où il encourage l'adoption d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, l'enseignement de l'histoire contribue considérablement à favoriser l'inclusion et la cohésion sociales – une dimension qui doit être prise en compte.

16. Un *curriculum d'histoire souple* doit avant tout chercher à éviter la surcharge et l'obsolescence des programmes, à répondre aux besoins des apprenants et à revoir l'approche pédagogique utilisée en histoire. *L'apprentissage souple est centré sur l'apprenant* ; il favorise l'indépendance et l'autonomie des apprenants et les prépare à vivre dans une société en mutation rapide. Il a pour but de leur permettre de se prendre en charge en leur confiant davantage les rênes de leur apprentissage – en d'autres termes, de favoriser la réussite et les progrès des apprenants, plutôt que de les limiter. Un curriculum souple est un curriculum fondé sur les compétences.

17. Toutefois, ce type de curriculum doit également prévoir les questions relatives à l'évaluation. C'est là une tâche complexe, les systèmes éducatifs établissant généralement un lien entre apprentissage de l'histoire et performance. Ce qu'il est généralement demandé aux enseignants de mesurer lorsqu'ils notent les apprenants, c'est la performance de ces derniers, mais la performance est-elle automatiquement synonyme d'apprentissage ? Qu'est-ce que la performance en cours d'histoire ? Renvoie-t-elle à la capacité de mémorisation d'un apprenant ? Un apprentissage considérable peut s'opérer sans nécessairement donner lieu à des changements perceptibles dans la performance ; à l'inverse, on peut constater une amélioration de la performance sans résultats en termes d'apprentissage⁹. L'apprentissage peut toutefois se déduire de la performance, de manière indirecte. C'est pourquoi les modèles de progression sont des outils importants pour faciliter les déductions des enseignants sur la progression des apprenants d'histoire.

L'introduction récente de curriculums souples au **Portugal**, évaluée positivement par l'OCDE¹⁰, a permis d'établir que (a) le fait de donner davantage d'autonomie, de responsabilités et de possibilités de faire des choix aux apprenants, aux enseignants et aux chefs d'établissements scolaires favorise le changement, tant dans les états d'esprit que dans les comportements, ainsi que la prise en compte de la diversité, l'innovation et la personnalisation, éliminant ainsi les obstacles à l'accès à l'éducation ; (b) le fait de permettre aux écoles et aux enseignants d'adopter des approches interdisciplinaires et de créer des opportunités d'apprentissage améliore la qualité des expériences pour les apprenants et rend l'apprentissage plus accessible et plus pertinent pour un plus grand nombre d'entre eux, donnant ainsi naissance à des écoles plus inclusives ; et (c) que le fait d'accorder aux établissements scolaires une autonomie pouvant représenter jusqu'à 25% du volume horaire hebdomadaire prévu par le curriculum leur permet de décider de la meilleure façon d'organiser le temps d'enseignement en fonction de leur contexte et des plans stratégiques élaborés pour répondre aux besoins et aspirations des apprenants.

18. Ces vingt dernières années, les systèmes éducatifs européens ont largement adopté des approches fondées sur les compétences, se détournant des très traditionnels curriculums fondés sur les connaissances (connaissances déclaratives). Parallèlement, le Conseil de l'Europe a mis au point un Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, qui repose sur les principes communs aux sociétés démocratiques et qui s'applique à *tous les domaines et niveaux de l'éducation, définissant 20 compétences regroupées sous quatre piliers (les valeurs, les attitudes, les aptitudes et la connaissance et la compréhension critique)*. Ce Cadre encourage le développement de sociétés ouvertes, tolérantes, et plurielles, et l'enseignement de l'histoire a un rôle important à jouer pour atteindre cet objectif si le contenu de l'enseignement (*quelle* histoire, et *celle de qui*), la *manière* dont ce contenu est dispensé et la *qualité* des ressources disponibles le permettent.

⁸ LEVESQUE, Stéphane, (2008), *Thinking Historically: Educating Learners for the 21st Century (La pensée historique : préparer le apprenants au XXI^e siècle)*, (pp. 28-29), University of Toronto Press. Kindle edition.

⁹ Professeur Robert A Bjork, vidéo YOUTUBE sur le fait de dissocier l'apprentissage et la performance <https://youtu.be/MMixjUDJVlw>.

¹⁰ *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review (Souplesse et autonomie du curriculum au Portugal, - Examen de l'OCDE)*, pp.27-28.

Voir <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.

19. Le Cadre conçoit le curriculum comme un plan d'apprentissage, au centre duquel se trouvent l'apprenant et l'apprentissage. Par conséquent, l'importance et la valeur de *curriculums d'histoire souples* réside dans leur potentiel à inclure et à reconnaître les différences culturelles et à intégrer et comprendre les changements systémiques de la société, pour permettre aux apprenants de développer un sentiment d'appartenance à leur communauté scolaire¹¹ et d'apporter à leur tour une contribution positive à cette même communauté, et, plus tard, aux sociétés démocratiques dans lesquelles ils vivront.

20. Les curriculums souples et les approches pédagogiques interactives tenant compte de la diversité socio-culturelle permettent aux jeunes d'identifier leurs points forts et leurs centres d'intérêts et d'acquérir les perspectives interdisciplinaires nécessaires pour faire face aux divers problèmes qui se posent dans la société, tels que les stéréotypes fondés sur le genre, l'appartenance ethnique, la langue ou le statut social. En fait, un curriculum qui ne reflète que l'histoire et la culture du groupe dominant dans la société oblige les apprenants issus des groupes minoritaires à suivre un curriculum qui peut leur sembler non pertinent pour eux, voire offensant ; c'est pourquoi il est important de réfléchir aux pratiques et messages implicites du curriculum. Soulignons que ce type de curriculum prive également les apprenants issus du groupe majoritaire de la possibilité de découvrir l'histoire et la culture d'autres groupes.

2. Préparer les apprenants à la démocratie en leur enseignant son histoire complexe

21. L'enseignement de l'histoire permet aux apprenants de comprendre et d'acquérir les valeurs démocratiques en favorisant l'analyse et la compréhension critique des luttes historiques pour la démocratie et la liberté, ou de la construction des institutions et valeurs démocratiques. En outre, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire se déroulent dans une salle de classe où les élèves participent à la prise de décision, pratiquent l'apprentissage collaboratif, expriment leurs points de vue et interprétations, écoutent des prises de position différentes, énoncées de manière argumentée et respectueuse, et apprennent à participer aux discussions de la classe – en d'autres termes, ils apprennent *par le biais de* la démocratie, acquérant des comportements conformes aux valeurs et attitudes démocratiques. Ainsi, l'enseignement de l'histoire joue un rôle fondamental dans la mesure où il prépare les apprenants à la démocratie en leur donnant les moyens de participer de façon autonome à cette dernière et au dialogue interculturel.

22. La préparation à la démocratie dans le cadre des cours d'histoire suppose de reconnaître le fait que les curriculums monoculturels faisaient partie d'un modèle culturel dominant qui considérait la différence comme dangereuse et source de clivages. L'enseignement de l'histoire ne devrait pas faire abstraction de la diversité existante, ni se limiter au récit national qui coïncide avec l'histoire de la communauté linguistique et culturelle dominante, ou la plus importante en taille. Il convient d'aider tous les apprenants à comprendre les différentes façons dont les gens issus de diverses cultures et communautés ont contribué au progrès dans le passé, aux niveaux local, national et mondial.

23. En fait, comme mentionné précédemment, l'enseignement de l'histoire et les méthodes pédagogiques employées permettent aux apprenants de faire face aux défis politiques, culturels et sociaux actuels et de découvrir l'histoire complexe de la démocratie. Ils permettent également de discuter de questions liées aux droits humains, à l'exercice de la démocratie, à la qualité de la démocratie ou à la citoyenneté, par exemple. Aucune autre discipline ne relie le présent et le passé selon une approche pédagogique aussi proactive, qui prépare les apprenants à participer à ces débats.

3. Identifier des thèmes historiques communs en Europe, depuis des perspectives similaires ou différentes

« De plus en plus d'individus, en particulier parmi les jeunes générations, ont plusieurs affiliations culturelles à exploiter, mais aussi à gérer, au quotidien. Leur « identité composite » ne peut plus être limitée à une « identité collective » liée à un groupe ethnique ou religieux particulier¹². »

24. Il semble de plus en plus difficile d'identifier des thèmes historiques communs en Europe à inclure dans le curriculum d'histoire de tous les États membres du Conseil de l'Europe. En 2014, à l'occasion du 60^e anniversaire de la Convention culturelle européenne, l'Organisation a publié un livre électronique intitulé *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*¹³, produit final d'un projet intergouvernemental de quatre

¹¹ Le sentiment d'appartenance permet d'établir et de maintenir des relations constructives.

¹² Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, Résolution 2005, *Identités et diversité au sein de sociétés interculturelles*, 2014.

¹³ *Histoire partagées* est un livre électronique comportant des liens vers des sources externes. Cet ouvrage propose un ensemble de matériels didactiques types, essentiellement destinés à la formation des enseignants.
<http://fr.zone-secure.net/15907/791123/-page=1>.

ans qui était axé sur des événements de l'histoire européenne ayant marqué de leur empreinte toute la région européenne¹⁴. Cet ouvrage met l'accent sur *les expériences partagées*, explorant l'idée que « *votre histoire est aussi notre histoire, tout comme notre histoire est aussi celle de l'autre.* »¹⁵ L'approche adoptée a permis de déconstruire les stéréotypes, les mythes autour de l'identité et les visions négatives de l'autre, ainsi que d'aborder l'histoire dans toute sa complexité, prenant en compte toutes les dimensions des événements historiques, toutes les interférences, les convergences et les conflits, et en favorisant une interaction dialectique entre tous les éléments entrant en jeu dans un événement historique donné.

25. Plutôt que de tenter de traiter l'histoire de façon exhaustive, il peut être plus utile de se concentrer sur une *sélection de thèmes* susceptibles de concerner le plus grand nombre possible d'États membres et de répondre aux besoins des jeunes de comprendre le monde dans lequel ils vivent, ainsi que les forces, mouvements et événements qui l'ont façonné – comme l'impact de la révolution industrielle, l'évolution de l'éducation, l'histoire complexe de la démocratie, les droits de l'homme dans l'histoire de l'art, l'Europe et le monde, qui sont des thèmes développés dans le projet *Histoires partagées*, ou d'autres thèmes, tels que la Guerre froide, la décolonisation et les sociétés postcoloniales, les révolutions, la démocratie, le genre, les migrations, etc. Il est essentiel de comprendre que l'apprentissage de l'histoire, dans la mesure où il fait appel à des compétences de réflexion analytique et critique, offre une base d'apprentissage unique, stimulante et interdisciplinaire, fournissant aux apprenants des outils qui serviront tout au long de leur vie pour évoluer au sein des sociétés démocratiques contemporaines.

26. L'un des principaux obstacles qui s'opposent à une utilisation plus généralisée des publications et outils mis au point par le Conseil de l'Europe est la langue. Si les pratiques et études motivantes étaient disponibles dans plusieurs langues, elles auraient davantage d'impact. Naturellement, chaque enseignant y puise des éléments différents : certains recherchent plutôt des sources, d'autres, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage différentes. Toutefois, les possibilités sont souvent limitées par le temps prévu dans le curriculum, tant pour l'enseignement que pour la préparation de cours adaptés aux méthodes d'évaluation.

27. Les histoires partagées peuvent être abordées depuis des perspectives différentes ou similaires, selon que les apprenants examinent des ressources, mentalités ou géographies différentes ou similaires en lien avec le thème partagé pour *penser historiquement*, parvenir à des interprétations et partager leurs conclusions. Les histoires partagées tiennent compte de l'identité plurielle des jeunes d'aujourd'hui et se prêtent à la fois aux *approches interdisciplinaires* et à *l'apprentissage par projets*.

28. *L'apprentissage interdisciplinaire* désigne le fait d'étudier un contenu ou de résoudre un problème en associant au moins deux disciplines et en s'appuyant sur des informations issues de différents domaines. Il s'inscrit dans une approche holistique qui aide les jeunes à avoir une vision globale et nécessite une collaboration étroite entre les enseignants pour créer une meilleure expérience d'apprentissage, plus intégrée, pour les apprenants. L'apprentissage interdisciplinaire est adapté aux curriculums souples.

29. Le *travail fondé sur des projets*, ou l'apprentissage par projets, est une approche pédagogique particulièrement propice au développement de compétences en histoire et de compétences pour une culture de la démocratie en ceci qu'elle favorise l'acquisition d'un ensemble d'attitudes, de compétences, de connaissances et d'une réflexion critique, et qu'elle contribue au développement de certaines valeurs. Ce type d'apprentissage peut être utilisé non seulement pour étudier un thème spécifique en histoire, mais aussi dans le cadre d'une approche interdisciplinaire.

4. Évaluation des sources historiques

« *La question la plus importante à laquelle les jeunes sont confrontés aujourd'hui, ce n'est pas de savoir comment trouver l'information. Google a fait un travail remarquable à cet égard. Nous sommes bombardés par tout un fatras d'informations. La véritable question qui se pose, c'est de savoir si, une fois trouvée, l'information doit être considérée comme crédible. Selon certaines études récentes, les jeunes ne s'en sortent pas si bien que ça dans ce domaine. La première chose que nous apprend l'étude de l'histoire, c'est qu'il n'existe pas d'information libre de toute attache, hors-sol. L'information vient de quelque part* »¹⁶.

30. Les événements passés ont eu lieu dans le passé et ne se répéteront pas. De ces événements, il reste bon nombre de documents historiques, dont seuls quelques-uns nous sont révélés par les travaux des

¹⁴ Formée par tous les signataires de la Convention culturelle européenne en 1954.

¹⁵ Sachant qu'une histoire « *partagée* » ne veut pas dire une histoire « *identique* ».

¹⁶ Discours liminaire de Sam WINEBURG, prononcé à l'occasion de la réunion annuelle de l'*American Association for State and Local History* (AASLH) en 2015, à Louisville. Le discours est disponible en intégralité à l'adresse suivante : <https://soundcloud.com/aaslh-podcasts/2015-sam-wineburg-keynote-address>.

historiens. L'histoire écrite, ou historiographie, ne couvre qu'une très petite fraction du passé.

31. Les êtres humains sont doués de la capacité à penser vers le passé et vers l'avenir ; « la conscience historique est définie comme étant la compréhension de la temporalité de l'expérience historique, c'est-à-dire que le passé, le présent et l'avenir sont pensés comme étant reliés entre eux de manière à produire une connaissance historique¹⁷. » Ce dialogue permanent entre les trois dimensions du temps repose sur l'apport de nombreuses sources et, généralement, « fait référence à la fois à la façon dont les gens s'orientent dans le temps et à la manière dont ils sont liés par les contextes historiques et culturels qui façonnent leur sens de la temporalité et la mémoire collective¹⁸. »

32. L'enseignement de l'histoire permet d'organiser différentes informations et de les traiter de manière systématique, de préparer les apprenants à comprendre la nature de la connaissance historique, le fait que cette dernière résulte d'une construction, ainsi que les transformations que cette connaissance subit sous l'action de générations successives instaurant différents dialogues avec les trois dimensions du temps. Les jeunes apprennent également à distinguer les faits des souvenirs, des interprétations ou des perspectives et, surtout, à détecter la propagande. L'enseignement de l'histoire contribue de ce fait à la citoyenneté démocratique. En posant des questions fondamentales, l'enseignement de l'histoire présente aux apprenants des modèles de citoyenneté positive et responsable, facilite l'apprentissage à partir des erreurs commises par d'autres et améliore la compréhension critique du changement et de l'évolution de la société.

33. Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) a mondialisé l'information, la communication et les connaissances, et l'essor des réseaux sociaux a accru la quantité d'informations numériques disponibles. Les plateformes médiatiques en ligne et les réseaux sociaux, en particulier, façonnent la perception de la réalité et la vision du monde des apprenants : les jeunes constituent l'un des groupes les plus vulnérables, car ils sont touchés de manière disproportionnée par les nouvelles technologies.

34. Si les conséquences historiques des rumeurs et des contenus forgés de toutes pièces sont bien documentées, nous sommes aujourd'hui confrontés à des phénomènes nouveaux, tels que la pollution de l'information à l'échelle mondiale, l'existence d'un ensemble complexe de motivations entraînant la création, la diffusion et la consommation de ces messages pollués, l'émergence d'une multitude de types de contenus et de techniques permettant de les amplifier, l'apparition d'innombrables plateformes hébergeant et reproduisant ces contenus, et des vitesses de communication fulgurantes entre des internautes partageant les mêmes idées¹⁹. Soulignons que les images sont des formes de communication parfois bien plus convaincantes que d'autres, ce qui peut en faire des vecteurs de désinformation et d'information malveillante beaucoup plus puissants. Il est donc important d'aider les apprenants à comprendre de façon critique et à déconstruire les messages véhiculés par les ressources visuelles, ainsi que la force de conviction et de manipulation de ces images. La façon dont les jeunes comprennent les images est fondamentalement différente de celles dont ils perçoivent un texte.

35. Pour bien naviguer sur l'océan des documents numériques visuels et écrits, les apprenants font appel à la boîte à outils de l'historien. Ils utilisent leur capacité d'analyse et leur esprit critique afin d'évaluer et d'interpréter les sources et de trouver, comprendre, sélectionner et utiliser des informations historiques importantes, avant de se forger une opinion éclairée :

- si les apprenants sont capables d'apprécier l'intention, l'utilité, la fiabilité et la crédibilité des informations, ils sont moins influençables et moins aisément manipulables lorsqu'ils examinent des sources et des interprétations historiques ;
- l'utilisation de sources diverses et contradictoires montre que les interprétations historiques ne sont pas définitives et sont susceptibles d'être revues, ce qui constitue une garantie essentielle contre le détournement de l'histoire. Cela permet de ne pas accepter trop rapidement les récits qui cherchent à promouvoir des idées caractérisées par l'intolérance, ultranationalistes, xénophobes ou racistes ;

¹⁷ GLENCROSS, Andrew (2010), *Historical Consciousness in International Relations Theory: A Hidden Disciplinary Dialogue* (La théorie de la conscience historique dans les relations internationales : un dialogue disciplinaire caché), University of Aberdeen, Millennium Conference. <https://millenniumjournal.org/wp-content/uploads/2010/09/glencross-andrew-historical-consciousness-in-ir-theory-a-hidden-disciplinary-dialogue.pdf>.

¹⁸ SEIXAS, Peter (2006), *What Is Historical Consciousness?* (Qu'est-ce que la conscience historique ?), *Into the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, édité par Ruth Sandwell, 11–22. Toronto: University of Toronto Press, p.15.

¹⁹ Claire WARDLE et Hossein DERAKHSHAN, avec l'aide des travaux de recherche de Anne Burns et Nic Dias, *Les désordres de l'information : vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration de politiques*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2017.

- du fait de l'accessibilité plus importante des sources visuelles, il est particulièrement nécessaire que les apprenants soient capables d'exercer un esprit critique lorsqu'ils décryptent une photographie, un documentaire ou une vidéo, afin de faire la part des choses entre l'aspect explicite et l'aspect implicite du contenu – ce que montre(nt) l'image (les images), et le message que souhaite faire passer l'auteur ;
- les apprenants portent des jugements, en distinguant la dimension éthique (est-ce là une avancée positive ?) de la dimension historique (qu'est-ce que cela nous dit sur la réalité des faits ?).

5. La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire

36. Dans le contexte de l'enseignement de l'histoire, la notion de multiperspectivité fait épistémologiquement référence au concept d'*histoire interprétative et subjective*, caractérisé moins par une représentation objective de l'histoire dans un unique récit « fermé » que par la coexistence de récits multiples portant sur des événements historiques particuliers²⁰. Une telle approche interprétative de l'enseignement de l'histoire devrait aller au-delà du relativisme, en apprenant aux jeunes à évaluer et comparer la validité de récits de différentes natures à l'aide de critères propres à la discipline. À mesure que les sociétés accroissent leur diversité ethnique et culturelle, la prise en compte de différentes perspectives est un moyen précieux et nécessaire offert aux apprenants pour accéder à une compréhension mutuelle des différentes cultures et devenir des citoyens responsables dans une société démocratique²¹.

37. La multiperspectivité, tout comme l'analyse des sources, est un aspect essentiel de la compréhension de la dimension historique de tout événement. Les récits historiques sont tous provisoires ; il est très exceptionnel de disposer d'une version unique et exacte d'un événement historique. Ainsi, la multiperspectivité suppose également d'établir une distinction entre faits et opinions et de comprendre qu'il n'existe pas de vérité historique universelle, mais qu'un événement donné se prête au contraire à une diversité d'interprétations. Un même événement historique peut se décrire et s'expliquer de différentes manières, en fonction des points de vue, tels celui de l'historien, de l'homme politique, du journaliste, du producteur de télévision, du témoin oculaire, etc.

38. Bien que l'on attire de plus en plus l'attention sur le caractère essentiel de la multiperspectivité, des études montrent que la coexistence de perspectives multiples n'a rien de simple pour de nombreux enseignants d'histoire²². De fait, ils doivent avoir une fine connaissance de leur discipline, mais disposent d'un accès aux ressources et d'un temps limités, doivent composer avec des curriculums surchargés et préparer les apprenants aux examens. Il est toutefois important qu'ils intègrent une approche fondée sur la multiplicité des perspectives, propre à donner aux apprenants les moyens de se confronter à des points de vue différents pour mieux comprendre les problèmes, d'aiguiser leur esprit critique et de ressentir de l'empathie pour les contemporains de l'époque étudiée. Pour leur faire travailler l'empathie, ils peuvent par exemple demander aux jeunes de comparer et de faire contraster deux ou plusieurs perspectives par rapport à un événement historique donné, et les inviter à identifier les raisons probables qui sous-tendent les points de vue présentés dans les différentes sources. Il est essentiel que les apprenants expliquent et justifient leurs décisions : ils doivent être en mesure d'exposer leur raisonnement historique sur les liens de cause à effet et les motifs.

6. Faut-il inclure les aspects difficiles de l'histoire dans les curriculums ?

39. Même si les questions sensibles sont absentes du curriculum, la controverse peut surgir inopinément lors d'un cours. Lorsque les apprenants ont l'habitude d'appliquer la méthode de l'enquête historique, la controverse est la bienvenue, car elle est de nature à favoriser leur capacité à aborder le passé ou toute autre question de manière objective. Dans la mesure où elle est mobilisatrice et stimulante, les jeunes apprennent en débattant activement et en s'efforçant de formuler de manière intelligible leurs questions et leurs doutes à propos du sujet étudié.

40. L'inclusion de questions controversées et sensibles dans les cours d'histoire renforce la culture de la démocratie, car la compréhension critique de la controverse favorise le respect de la pluralité des opinions, tandis que l'acceptation du désaccord crée des conditions propices à la tolérance de l'ambiguïté et confirme que l'hétérogénéité fait partie intégrante du monde dans lequel nous vivons.

²⁰ STRADLING, Robert, *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003,

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494153>.

²¹ Bjorn WANSINK, Sanne AKKERMAN, Itzél ZUIKER et Theo WUBBELS (2018), *Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality* (Où commence et où termine l'enseignement de la multiperspectivité en histoire ? Analyse de l'utilisation de la temporalité), *Theory & Research in Social Education*, 46:4, 495-527, DOI: [10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439).

²² Idem, ibidem.

41. En fait, *la façon* d'organiser l'expérience d'apprentissage que permet l'étude de ces questions est un facteur essentiel de la réussite de cette expérience. L'apprentissage n'est pas une activité passive : lorsqu'un jeune apprend, il établit un lien entre la nouvelle information et ses acquis. L'adoption d'approches méthodologiques promouvant la distanciation pour aborder les questions controversées donne à chaque élève la possibilité de prendre individuellement part à la discussion, et à la classe de parvenir collectivement à une nouvelle compréhension du sujet du débat ; il s'agit d'un processus holistique complexe, qui consiste à faire surgir de la discussion une interprétation individuelle et collective et qui développe les dimensions *cognitive, émotionnelle et sociale* de l'apprentissage²³.

42. Cette forme d'apprentissage revêt une importance toute particulière pour l'étude du passé le plus récent et sa mise en relation avec des événements actuels et des préoccupations contemporaines, car elle donne aux apprenants l'occasion de réfléchir à leurs propres appartenances, à leurs intérêts et identités multiples, de reconnaître qu'il est possible à la fois de faire partie et de ne pas faire partie de quelque chose et que leurs propres convictions sont susceptibles d'être contradictoires et d'évoluer. La prise de conscience de préjugés et stéréotypes personnels, de leur ancrage possible dans les schémas de pensée et de leur transmission d'une génération à l'autre contribue à l'identification par l'apprenant des mythes et partis pris, et favorise la tolérance au sein de la classe.

43. Les compétences et l'état d'esprit nécessaires à la fois pour comprendre l'histoire et s'engager, à l'avenir, dans une démocratie participative ne peuvent s'acquérir par le biais d'approches pédagogiques qui cantonnent l'apprenant à un simple rôle de récepteur passif de connaissances. Cet apprentissage requiert des stratégies plus dynamiques, qui soient indépendantes, actives et interactives, qui fassent participer les apprenants et qui les invitent à réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire.

44. Il est fondamental que les discussions se déroulent dans des *environnements favorables*²⁴. Le traitement de questions sensibles et controversées nécessite le maintien d'un climat dans lequel tous les apprenants, même ceux qui appartiennent à des groupes minoritaires, se sentent en confiance et en sécurité pour exprimer leur point de vue. La discussion doit être gérée de manière à promouvoir un dialogue contrôlé et éclairé, et une interaction respectueuse.

7. Enseignant•e d'histoire : un métier dangereux ?

45. L'histoire est une discipline riche, pleine de rebondissements, qui peut susciter une réflexion profonde et complexe, et qui, par conséquent, ne peut se résumer à l'apprentissage d'une suite de dates et de faits. Elle a pour objectif d'amener les apprenants à acquérir un esprit critique et à se forger une culture qui leur est propre en étudiant l'évolution de l'homme dans temps – car on ne peut comprendre le présent et concevoir l'avenir que si l'on a une compréhension critique des événements du passé. Cette dimension souligne l'importance de l'histoire en tant que discipline et que *source de construction de connaissances pour toutes les autres disciplines*.

46. S'il est nécessaire d'apprendre les faits historiques pour pouvoir participer à des débats sur l'histoire, l'enseignement de cette matière ne se limite pas à un récit unique, en excluant toute autre interprétation des événements. Le fait de découvrir et d'analyser différentes perspectives sur des événements passés favorise l'ouverture à l'altérité culturelle, à d'autres croyances, visions du monde et pratiques, ainsi que le développement d'un esprit critique, et, à long terme, l'existence de sociétés plus tolérantes et égalitaires. Toutefois, même si on ne suit – consciemment ou inconsciemment – aucun programme, les apprenants se voient souvent présenter des informations historiques (trop) simplifiées, en raison du temps limité alloué à l'enseignement de l'histoire, des capacités intellectuelles limitées et/ou liées à l'âge des apprenants, des connaissances limitées de nombreux enseignants, et de la croyance encore très ancrée parfois que le rôle des enseignants consiste essentiellement à préparer les apprenants aux examens. Il est en outre important de souligner que la conscience *non exprimée* du fait que le contexte dans lequel se déroule l'enseignement n'est pas toujours propice à l'étude de sujets sensibles joue un rôle important dans la détermination du contenu de l'enseignement, et de la façon dont il est dispensé.

²³ ILLERIS, K. (2002), *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social (Les trois dimensions de l'apprentissage : la théorie contemporaine de l'apprentissage, entre les dimensions cognitive, émotionnelle et sociale)*, NIACE, Leicester.

²⁴ Les parents jouent également un rôle fondamental et peuvent exercer une pression sur les écoles et les enseignants si les apprenants se voient présenter des points de vue avec lesquels ils ne sont pas d'accord. Les salles de classe devraient être des environnements favorables, de même que les sociétés. Le populisme a renforcé la pression qui pèse sur les enseignants, voir <https://www.euroclio.eu/2019/07/18/safe-schools-and-spying-learners/>.

47. Lorsque l'histoire est utilisée à mauvais escient et est présentée de façon partielle, fallacieuse ou sert d'outil de propagande, elle ne met pas le passé en valeur, et ne contribue pas non plus au développement de compétences de réflexion critique et analytique. Cela dit, on constate dans certaines écoles d'Europe, une ingérence de la part de la direction de l'école ou des parents, qui remettent en question le contenu d'un cours, ou les ressources ou méthodes d'apprentissage choisies par l'enseignant.

48. L'histoire en tant que discipline est particulièrement surveillée, et, aujourd'hui, les enseignants s'interrogent sur la liberté ils disposent, ou les risques qu'ils courent, lorsqu'ils emploient certaines méthodes ou sélectionnent certaines sources²⁵. La situation actuelle est due à un ensemble de choses, à commencer par le fait que les parents ne comprennent pas la dimension actuelle de la discipline ; ils défendent la *vérité incontestable* de la version partielle qui leur a été enseignée et exercent une pression sur le conseil d'établissement, ces ingérences ayant lieu, de façon plus générale, dans une société davantage marquée par les clivages et la violence, au sein de laquelle les enseignants deviennent des cibles, que l'on accuse et rend responsables de tout ce qui va mal.

49. La Recommandation 1880 (2009) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe²⁶ sur l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit mentionne la nécessité de « soutenir le changement dans la manière dont 'l'autre' est présenté dans les cours d'histoire. Il intervient dans les questions relatives au contenu de l'enseignement de l'histoire et à la manière dont elle est enseignée. Il faut continuer d'investir considérablement dans le développement des compétences des enseignants, actuels et futurs, pour les encourager à adopter un programme d'un nouveau style et de nouvelles façons d'enseigner. Ce processus étant évolutif, il a des retombées sur les formations initiale et continue des enseignants. » EuroClio a également travaillé avec les associations locales d'enseignants d'histoire sur un ensemble de recommandations pour un enseignement responsable des guerres qui ont fait rage en Yougoslavie et dans les États qui lui ont succédé²⁷. Cette initiative *partant de la base* a été lancée pour renforcer l'enseignement de l'histoire qui vise à favoriser une compréhension critique des guerres en cultivant la pensée historique, considérée comme essentielle pour lutter contre la manipulation et les mythes, ainsi que contre les préjugés et les stéréotypes qui en découlent. EuroClio estime que l'enseignement de l'histoire doit permettre de changer les choses. Par ailleurs, il convient de souligner que le Bureau du Haut-Commissaire pour les minorités nationales de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe [OSCE/HCNM] reconnaît l'histoire comme une source potentielle de conflit²⁸.

50. L'enseignement de l'histoire a incontestablement un rôle majeur à jouer pour faire changer les choses en contribuant à la construction de sociétés démocratiques durables et résilientes, ainsi qu'à la réhabilitation des sociétés d'après-conflit. Aussi est-il important que les enseignants, débutants comme chevronnés, bénéficient de véritables opportunités de formation professionnelle initiale et continue, car des enseignants performants sont les ressources les plus précieuses qu'un système éducatif puisse avoir. Acteurs clés du processus d'apprentissage, ils ont également besoin de temps et de ressources pour étudier, réfléchir et mettre au point leurs pratiques.

51. Le fait d'étudier l'histoire spécifique d'un peuple, d'un pays ou d'un groupe culturel/ethnique ou international est une nécessité absolue pour le développement cognitif et social des jeunes. Le contenu des cours d'histoire et les méthodes et matériels pédagogiques utilisés dans cette matière à l'école ont sérieusement besoin d'être dépoussiérés pour faire renaître l'intérêt pour cette discipline, au risque, peut-être de susciter un certain mécontentement.

8. Utiliser les TIC dans l'enseignement de l'histoire

52. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent considérablement soutenir le développement de la pensée historique et de la compréhension de l'histoire chez les apprenants, d'une façon qui favorise également l'éducation à la démocratie et à la diversité. Au-delà du contenu, l'apprentissage

²⁵ Le 16 octobre 2020, Samuel Paty (1973–2020), enseignant français d'histoire-géographie, a été décapité. Cet assassinat a soulevé les questions de la liberté d'expression et des ressources utilisées en salle de classe. La déclaration d'[EuroClio \(l'Association européenne des enseignants d'histoire\)](#) à la suite de ce meurtre peut être téléchargée [ici](#) (en anglais).

Pour plus d'information aux niveaux européen et mondial, veuillez consulter le site du [Network of Concerned Historians](#) (réseau international d'historiens). Établi au sein du Département d'histoire de l'Université de Groningen (Pays-Bas), ce petit observatoire fait le lien entre les organisations internationales de droits humains qui défendent les historiens persécutés et la communauté mondiale des historiens. Il publie chaque année un rapport. L'édition 2020 couvre 91 pays et peut être téléchargée [ici](#).

²⁶ <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=17765&lang=FR> (consulté le 31/01/2021).

²⁷ https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/12/Making-sense-of-the-past-that-refuses-to-pass_final-English.pdf

²⁸ https://www.osce.org/files/f/documents/9/b/415121_0.pdf.

reposant sur les technologies offre la possibilité :

- d'étendre les interactions interculturelles en permettant aux apprenants de communiquer directement avec des pairs étudiant dans d'autres écoles, vivant à l'étranger ou issus de cultures différentes ;
- de construire et de renforcer l'apprentissage coopératif, notamment la collaboration internationale, en utilisant des outils tels que le *cloud computing*, la visioconférence, les plateformes en ligne interactives, les wikis et les blogs ;
- de recourir à des simulations et à des jeux éducatifs, permettant ainsi d'aborder des thèmes qu'il serait pratiquement impossible d'aborder autrement, ou d'étudier processus historiques et décisionnels complexes de façon plus dynamique (les « jeux épistémiques », par exemple, qui consistent à évaluer la mesure dans laquelle les apprenants sont capables de raisonner et de procéder comme un professionnel – en l'occurrence, un historien).

9. Comblent l'écart entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle

53. Un peu partout en Europe, les apprenants font des sorties dans des musées, ce qui leur donne la possibilité d'approfondir certains pans de l'histoire qu'ils ont déjà étudiés en classe ou de découvrir des thèmes spécifiques que le musée met en avant à travers une sélection d'objets et essaie de replacer dans un contexte historique plus large. En général, les animateurs et les enseignants planifient la visite pour mettre l'accent sur des aspects spécifiques de l'apprentissage. Dans le cadre des cours d'histoire, les apprenants peuvent aussi se rendre au parlement pour assister à une session. Mais ce type d'activité n'a de sens que s'il a été préparé et étudié en classe au préalable. En Europe, les enseignants d'histoire ont très souvent recours à des films (qu'ils diffusent en partie ou en intégralité), à des ressources en ligne, à des podcasts et à des extraits d'émissions de radio pendant les cours.

54. En complément des sorties scolaires, il arrive également que des historiens, des auteurs, des acteurs de différents domaines liés à l'histoire, à l'art ou à la littérature, ou encore des associations ou ONG de défense des droits humains, soient invités à participer aux cours d'histoire et à parler de leur expérience aux apprenants. Le monde extérieur peut en effet transmettre de puissants messages d'inclusion et de respect de la diversité aux apprenants. L'ouverture à l'altérité culturelle et à d'autres croyances, visions du monde et pratiques les aide à donner un sens au monde dans lequel ils vivent.

55. Toutefois, ce type d'activité dépend en grande partie de l'enseignant concerné, de la localisation et du projet pédagogique de l'école, et il est plus facile à organiser en milieu urbain ; les établissements situés dans des régions plus reculées rencontrent davantage de difficultés à cet égard.

56. Pour sortir du cadre de l'enseignement de l'histoire à l'école en s'intéressant aussi au rôle novateur joué par d'autres acteurs, un partenariat entre le Conseil de l'Europe et la branche portugaise du Conseil international des musées (ICOM) a été instauré dans le cadre du projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*. L'objectif était de réunir des enseignants d'histoire et des animateurs de musée afin de leur permettre de partager des expériences et des pratiques, de reconnaître la complémentarité de leurs fonctions et d'identifier des possibilités de coopération.

57. Ainsi, en mars 2015, à Lisbonne, un séminaire a réuni des enseignants d'histoire et des animateurs de musée qui ont réfléchi ensemble à la manière de renforcer leur coopération pour améliorer l'enseignement de l'histoire. Voici quelques-unes des principales conclusions de l'événement :

- Le recours à des méthodes actives et l'étude de la diversité dans le monde sont des aspects importants mais chronophages, qu'il est plus facile de mettre en œuvre ou d'aborder dans le cadre d'une visite dans un musée spécifique, l'animateur et l'enseignant planifiant la sortie de façon à ajouter une valeur pédagogique au cours.
- Les musées d'art peuvent être des « miroirs » des sujets abordés en classe ; les animateurs peuvent organiser des projets, des programmes et toutes sortes d'activités pour développer ces sujets, en sensibilisant à la diversité culturelle présente de longue date, par exemple.
- L'enseignement de l'histoire et les musées peuvent contribuer à la compréhension, chez l'apprenant, des notions telles que la valeur de la vie humaine, l'autonomie et la liberté d'expression, en présentant des exemples spécifiques issus du passé, dès lors que les collections des musées permettent d'étudier ces dimensions de l'histoire.
- L'enseignement de l'histoire n'est pas ouvert à ce qui se passe en dehors de l'enceinte scolaire ; actuellement, il est surtout centré sur les manuels – les programmes sont trop ambitieux et généralistes et, que ce soit de façon intentionnelle ou non, véhiculent une idéologie.

Bonne pratique : exemples de partenariats entre des enseignants d'histoire et des animateurs de musée

1. Le Centre de didactique de l'histoire et de l'éducation civique de l'Université de Tallinn a mené un projet intitulé « Des cours d'histoire dans des musées et des services d'archives », dont l'objectif était de comparer les programmes d'histoire et les possibilités d'enseignement offertes par les musées et les services d'archives et de définir différentes possibilités pour élargir et diversifier l'enseignement de cette matière. Ce partenariat a ainsi abouti à l'élaboration de 90 plans de cours sur l'histoire de l'Estonie, en suivant le programme et en prévoyant des objectifs spécifiques à atteindre dans un autre contexte, avec une valeur pédagogique ajoutée.
2. Le Forum des cultures slaves a pour but de devenir une plateforme mondiale de référence pour le dialogue interculturel entre les cultures slaves, ainsi qu'un centre pour les arts et les sciences slaves. Le Forum et le Département d'histoire de la Faculté des Arts de l'université de Ljubljana ont organisé un séminaire sur les travaux interdisciplinaires reliant les animateurs de musées et les enseignants d'histoire. Les conclusions sur *l'interdisciplinarité et l'enseignement transversal, notamment sur des questions relatives aux droits humains, à l'art et aux phénomènes sociaux, ont été très positives*. De plus, les musées slovènes organisent régulièrement des événements en dehors des musées, allant ainsi à la rencontre des communautés ; le vieillissement de la population européenne offre aux écoles et aux musées l'occasion d'organiser des activités pour/avec les personnes âgées – une expérience enrichissante.
3. Le réseau des clubs d'archéologie est une plateforme qui réunit différentes écoles et le Musée national d'Archéologie (situé à Lisbonne), et qui a pour but de diffuser largement les collections des musées, de sensibiliser à l'archéologie et au patrimoine culturel et de permettre d'expérimenter de nouvelles méthodes d'apprentissage. Étant donné que l'archéologie est un domaine transversal, tous les enseignants de toutes les disciplines curriculaires peuvent concevoir des activités dans le cadre du réseau, et tous les apprenants intéressés sont les bienvenus.
4. Les projets menés en partenariat avec *Eurovision - Museum Exhibiting Europe* (EMEE) induisent un « changement de perspective » à de nombreux niveaux : ils permettent en effet une réinterprétation européenne des objets, ainsi que des échanges entre les spécialistes travaillant dans les musées et les visiteurs (activité et participation), tout en modifiant le processus de coopération internationale. Le projet EMEE visait à *rendre les musées plus accessibles*, et ce, de diverses manières : axé sur une approche novatrice et interdisciplinaire conçue par des spécialistes de la didactique de l'histoire, il entendait proposer une réinterprétation des objets muséaux et les placer dans le contexte plus large de l'histoire nationale et transnationale. Ainsi, ces derniers étaient présentés non seulement sous l'angle de leur importance régionale et nationale, mais aussi depuis des perspectives transnationales et européennes, en ayant recours à de nouveaux moyens de présentation et à des performances, et en prévoyant des possibilités de participation des visiteurs²⁹.

10. Intégrer les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) à la formation initiale et continue des enseignants

58. La compréhension critique des phénomènes historiques facilite le processus d'acquisition des compétences nécessaires à une culture de la démocratie : l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté se recoupent de manière évidente. La mise en œuvre, en les adaptant si nécessaire, des approches pédagogiques relatives aux CCD peut favoriser l'enseignement de l'histoire en instaurant dans la classe un climat permettant aux jeunes d'étudier activement des questions d'histoire tout en faisant l'expérience de la démocratie.

59. Les enseignants doivent être conscients de leur propre perception du passé, de leurs points de vue, préjugés, stéréotypes et partis pris, et se montrer transparents à ce sujet ; ils doivent également s'efforcer de créer un environnement inclusif, au sein duquel tous les apprenants se sentent en confiance et osent dire ce qu'ils pensent et exprimer leurs désaccords en cas de dialogue difficile. Il est essentiel qu'ils fassent preuve de souplesse et d'adaptabilité. Les compétences pour une culture de la démocratie et l'éducation interculturelle devraient être intégrées à la formation initiale et continue des enseignants pour les sensibiliser à l'inclusion et à *l'altérité* et développer chez eux les compétences nécessaires pour faire face au désintérêt et aux réponses inadaptées.

60. L'approche des compétences pour une culture de la démocratie devrait être appliquée de manière

²⁹ Mené en 2016, le projet EMEE était financé par l'UE et coordonné par le Département de la didactique de l'histoire de l'Université d'Augsbourg. Des informations complémentaires sont disponibles à l'adresse suivante : <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/geschichte/didaktik-der-geschichte/forschung/projekte/emee/about-emee-project/>.

transversale dans la formation initiale et continue des enseignants. En effet, la bonne inclusion d'activités pédagogiques qui cherchent à prendre en compte les valeurs d'une culture de la démocratie et à développer les attitudes, les compétences et connaissances, et l'esprit critique nécessaires à cette culture dans l'enseignement de l'histoire dépendra, en fin de compte, de la capacité des enseignants à inclure les CCD lors de la conception et du développement d'activités éducatives adaptées aux besoins de leurs apprenants. L'acquisition des CCD n'est pas un processus linéaire, mais *un voyage personnel* qui dure toute la vie, les individus (enseignants comme apprenants) étant sans cesse confrontés à des contextes nouveaux et différents.

61. L'intégration et l'adaptation du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie relèvent de la responsabilité des décideurs politiques. L'éducation à la démocratie et à la diversité est forcément une tâche permanente, qui exige de consacrer des ressources et un investissement intellectuel appropriés aux établissements scolaires et aux enseignants.