



Rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe 2023

Résumé



OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE



Ce premier rapport général produit par l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe du Conseil de l'Europe brosse un panorama de l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe. Élaboré selon une approche mixte associant des données qualitatives et quantitatives collectées auprès des autorités éducatives et des praticiens, il présente les points communs et les différences relevées entre les États membres de l'Observatoire dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Il fournit également des données de référence qui permettront de réaliser des comparaisons avec les futurs rapports généraux et de détecter les évolutions au fil du temps. Le rapport comporte six chapitres thématiques qui dressent les constats suivants :

Le chapitre consacré à la **place de l'enseignement de l'histoire dans les systèmes éducatifs** constate que si l'enseignement de l'histoire est présent au niveau primaire dans le système d'enseignement public de tous les États membres, sauf un, que ce soit en tant que matière indépendante ou dans le cadre d'un cours multidisciplinaire, il y a davantage de différences dans le secondaire, où l'histoire peut être obligatoire ou optionnelle et enseignée seule ou avec d'autres disciplines. On observe dans les récentes réformes une orientation générale vers un enseignement axé sur les compétences et un usage croissant des outils et techniques numériques. La formation des enseignants et les ressources pédagogiques ont beaucoup plus évolué que les qualifications des enseignants dans ce contexte.

Le chapitre relatif aux **programmes d'histoire** montre que dans la majorité des États membres, la société civile participe avec les institutions de l'État à la conception et à l'élaboration des programmes d'histoire. La multiperspectivité et l'histoire des différents groupes minoritaires sont présentes dans les programmes à des degrés divers. Tandis que les groupes minoritaires sont inclus dans les programmes d'histoire de quatorze États membres, les Roms et/ou les Gens du voyage sont globalement moins représentés. Seuls deux États membres intègrent l'histoire des minorités sexuelles et de genre dans leurs programmes. Bien que tous les États membres mentionnent les pays voisins dans leurs programmes, quatre seulement privilégient une perspective européenne élargie. Les enseignants considèrent que les programmes sont dans l'ensemble flexibles et gérables et qu'ils traitent de manière efficace les questions liées à la diversité. La surcharge des programmes est au centre de leurs préoccupations.

Le chapitre consacré aux **manuels et autres ressources pédagogiques** conclut que les manuels restent de loin la ressource la plus largement utilisée pour l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHE ; viennent ensuite les notes de l'enseignant et les sites Web et bases de données. Les enseignants ont exprimé divers points de vue sur l'utilité des manuels, et notamment sur leur capacité à présenter des perspectives multiples et à développer l'esprit critique des élèves. Ils sont également préoccupés par la représentation de la diversité des groupes sociaux et des minorités dans le contenu des manuels.

Le chapitre traitant de la **pratique de l'enseignement de l'histoire en classe** donne des informations sur les pédagogies employées par les enseignants et le type de contenus abordés en classe. Les réponses fournies par les enseignants indiquent que l'histoire nationale est le thème prédominant, suivi par l'histoire européenne et l'histoire mondiale. Sur le plan chronologique, le Moyen Âge et les Temps modernes sont les périodes les plus souvent enseignées dans les États membres de l'OHE. Les enseignants considèrent que les thèmes liés à l'histoire politique et militaire et à l'histoire sociale et économique sont les plus pertinents ; ce sont également ceux qu'ils enseignent le plus. Ils jugent que l'histoire des minorités et des cultures, l'histoire de l'environnement, l'histoire de la migration et l'histoire des genres sont très

importantes pour le développement de la multiperspectivité et de l'esprit critique mais reconnaissent que ces contenus sont moins représentés dans leur enseignement de l'histoire. En ce qui concerne les liens avec d'autres matières du programme, ceux avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté/éducation civique sont considérés par les enseignants comme étant les plus pertinents. S'agissant des méthodologies, les enseignants sont nombreux à souligner le recours persistant à l'enseignement unidirectionnel. Les pédagogies liées à la réflexion historique et à la conscience historique sont également utilisées mais les méthodes plus actives (et chronophages) comme l'apprentissage par projets sont moins souvent employées. Les enseignants attribuent cette disparité aux contraintes temporelles que font peser sur eux les programmes surchargés, les manuels et les examens. Un consensus clair se dégage par ailleurs sur le fait que les autorités éducatives doivent proposer aux enseignants des possibilités de formation continue sur les pédagogies collaboratives et multidirectionnelles.

Le chapitre relatif **aux acquis d'apprentissage et à l'évaluation**, qui traite entre autres de la question des examens et de leur impact sur la pratique de l'enseignement de l'histoire, montre que la réflexion historique est l'acquis d'apprentissage que les enseignants valorisent le plus, tandis qu'ils attachent moins d'importance à la mémorisation des faits. Tous les pays sauf un prescrivent des méthodes d'évaluation bien précises. Les enseignants peuvent recourir davantage aux méthodes d'évaluation de l'esprit critique et des compétences/aptitudes lorsqu'il n'y a pas d'examens. La complexité de la notation et les examens sont des obstacles à une utilisation plus régulière de ces modes d'évaluation. Les examens de fin de cycle, notamment quand ils sont évalués par des intervenants extérieurs, ont une grande influence sur les pratiques pédagogiques. Les programmes surchargés et les examens à fort enjeu qui couvrent la totalité ou une bonne partie du programme soumettent les élèves et les enseignants à des contraintes de temps.

Le chapitre consacré à la **formation et aux qualifications des enseignants** fait apparaître des variations dans les qualifications requises des enseignants selon qu'ils exercent dans le primaire ou le secondaire, un degré de spécialisation plus élevé étant demandé à ceux qui enseignent dans les classes supérieures. Deux États membres de l'OHTE seulement imposent aux enseignants d'histoire de détenir un diplôme universitaire en histoire pour pouvoir enseigner, et ce à tous les niveaux. La formation initiale se déroule généralement dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ou au niveau master. Les programmes de formation sont gérés par les établissements d'enseignement supérieur, par des instituts nationaux de formation supervisés par les ministères de l'Éducation, par des organisations indépendantes, ou encore par des ONG ou des associations d'enseignants. Huit pays organisent des examens d'entrée dans la profession tandis que les autres sélectionnent les candidats sur la base de leurs diplômes et de leur expérience. La formation continue est facultative dans la majorité des cas et se déroule à la fois pendant et en dehors des heures de travail proprement dites. Alors que la quasi-totalité des autorités nationales ont indiqué que des réformes de la formation continue ont récemment été mises en œuvre, près de la moitié des enseignants interrogés affirment que l'offre de formation continue est restée inchangée et les plus expérimentés considèrent qu'elle s'est dégradée. Enfin, les domaines dans lesquels les enseignants d'histoire disent avoir le plus besoin de formations sont les TIC et les ressources pédagogiques innovantes, les compétences de réflexion historique et les méthodes d'apprentissage actif.

Principales conclusions

1. Au niveau primaire, l'enseignement de l'histoire est présent sous une forme ou une autre dans le système éducatif public de tous les États membres sauf l'Arménie, soit en tant que matière distincte soit, plus fréquemment, dans le cadre d'un cours pluridisciplinaire. Il est évidemment bien plus complexe dans le secondaire, où son statut (obligatoire ou optionnel, matière distincte ou pluridisciplinaire, axes programmatiques) varie grandement selon les États membres mais également selon le niveau d'enseignement et le type d'établissement.
2. Dans la majorité des États membres de l'OHTE, les programmes d'histoire ne relèvent pas exclusivement de la responsabilité des institutions de l'État. Parmi les acteurs de la société civile associés à la conception des programmes figurent les organisations de la société civile œuvrant dans le domaine de l'éducation, les associations d'enseignants, les représentants de groupes minoritaires, les enseignants, les consultants indépendants du secteur de l'éducation et même le grand public.
3. Les liens entre l'histoire et d'autres disciplines au programme sont fréquents : classées par ordre d'importance, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, l'art, la littérature, les langues et l'enseignement religieux, semblent être celles qui sont vues comme étant le plus complémentaires de l'enseignement de l'histoire.
4. D'après les enseignants, les ressources pédagogiques les plus souvent utilisées sont : 1) les manuels ; 2) les notes de l'enseignant et 3) les sites web et bases de données à contenu historique approuvés par les autorités éducatives.
5. Parmi les problématiques soulevées par les enseignants au sujet des ressources pédagogiques, on peut citer la surabondance de ressources en ligne et imprimées et le besoin de formation sur leur utilisation sélective en cours d'histoire, mais aussi le caractère adéquat des manuels et notamment la place que ces derniers accordent à la multiperspectivité, leur capacité à développer l'esprit critique des élèves, la représentation qui y est faite des minorités culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses et sexuelles/de genre, et en particulier des Roms et des Gens du voyage, ou encore la prise en compte de thèmes comme l'histoire du genre ou l'histoire de l'enfance.
6. Les praticiens de l'histoire considèrent que les sources primaires sont essentielles dans l'approche méthodologique propre à la discipline et donc primordiales pour un enseignement de l'histoire de qualité. Cela dit, l'enquête montre qu'un grand nombre d'enseignants n'utilisent que rarement ou jamais cette ressource dans leurs cours d'histoire : des améliorations sont donc encore possibles sur ce point, d'autant plus que les répondants ont indiqué avoir très souvent recours à des contenus historiques en ligne.
7. Pour les enseignants interrogés, les approches de l'histoire les plus pertinentes abordées en classe sont, par ordre d'importance : l'histoire économique et sociale, l'histoire politique et militaire, l'histoire des migrations, l'histoire de l'art, l'histoire des minorités et des cultures, l'histoire environnementale et l'histoire du genre. La fréquence des trois dernières dans les cours d'histoire est toutefois beaucoup plus limitée, bien qu'elles soient jugées importantes. Le domaine qui a obtenu les scores les plus faibles tant sur le plan de l'importance que de la fréquence est l'histoire du genre.

8. On note un décalage entre la préférence des enseignants pour certaines pédagogies et la fréquence à laquelle ils les emploient. Les méthodes didactiques (p. ex. cours magistraux et périodisations) sont les plus couramment utilisées même si celles qui ont trait à la réflexion et à la conscience historiques sont également bien présentes. Les méthodes d'apprentissage actif comme l'apprentissage ancré dans le milieu ou l'apprentissage par projets sont les moins souvent utilisées. Cette situation est à rapprocher des préoccupations exprimées par les enseignants d'histoire concernant le volume horaire alloué à leur matière dans le programme général et la surcharge du programme d'histoire, qui constituent les deux principaux obstacles à un enseignement de qualité en histoire régulièrement cités, suivis par les contraintes que font peser les manuels et les examens sur leur pratique d'enseignement.
9. Tous les États membres encouragent les enseignants à recourir à des méthodes fondées sur la multiperspectivité et la plupart d'entre eux incluent certaines minorités (culturelles, ethniques, linguistiques, nationales, religieuses ou sexuelles/de genre) dans leurs programmes d'histoire. En revanche, moins de la moitié d'entre eux mentionnent expressément la dimension européenne dans leurs programmes.
10. Les acquis d'apprentissage jugés les plus pertinents par les enseignants d'histoire sont, par ordre d'importance, les acquis liés à la réflexion historique et ceux liés au « vivre ensemble dans des sociétés démocratiques plurielles », le moins pertinent étant l'apprentissage et la mémorisation de faits, dates et processus historiques.
11. L'éventail d'outils et de méthodes d'évaluation utilisés par les enseignants dans la pratique est encore plus diversifié que celui, déjà large, prescrit par les autorités éducatives des États membres. Les méthodes les plus souvent employées sont les évaluations orales et les questions factuelles sur des événements ou personnages historiques, suivies par l'interprétation des sources historiques et les questions de dissertation nécessitant une argumentation. Les types d'évaluation les moins fréquemment utilisés sont les activités liées à l'empathie historique (comme le jeu de rôle et les simulations) et les activités qui évaluent les compétences des élèves pour une culture de la démocratie. Lorsqu'ils existent, les examens finaux, qui évaluent la connaissance par les élèves du contenu historique et leurs compétences de réflexion historique, influent à la fois sur les pratiques d'enseignement et l'évaluation car la principale priorité des enseignants est de préparer les élèves à l'examen.
12. Dans la grande majorité des États membres de l'OHTE, les futurs enseignants d'histoire sont titulaires d'un diplôme universitaire en histoire et d'un master en pédagogie et/ou en didactique. On note toutefois des différences selon les niveaux auxquels ils exercent puisque contrairement à leurs collègues du secondaire, les enseignants d'histoire des écoles élémentaires dans la majorité des pays, ne doivent pas nécessairement posséder une connaissance vaste et approfondie du sujet.

13. On observe également un contraste marqué sur le plan de la formation continue des enseignants : alors que les autorités éducatives de la plupart des États membres encouragent et proposent diverses formations, ces dernières attirent peu de participants lorsqu'elles ont lieu en dehors des heures de travail régulières et/ou ne font pas l'objet d'un soutien financier de la part des autorités. Les thèmes de formation continue privilégiés par les enseignants sont les technologies de l'information et de la communication (TIC), les ressources pédagogiques innovantes, les compétences de réflexion historique et les méthodes d'apprentissage actif.
14. Un contraste entre les enseignants expérimentés et ceux qui sont entrés dans la profession plus récemment peut être noté pour plusieurs aspects de l'enseignement de l'histoire, les premiers se disant toujours plus à l'aise avec les méthodes d'apprentissage actif que les seconds.
15. Il semble également y avoir de manière générale un décalage entre les éléments que les enseignants jugent importants et la description qu'ils font de leurs pratiques d'enseignement de l'histoire. L'apprentissage actif et l'enseignement de l'histoire basé sur les compétences ou les aptitudes étant systématiquement considérés comme plus importants que les approches plus didactiques de l'histoire, les pédagogies et/ou les ressources pédagogiques, on pourrait en déduire que la transition vers un enseignement de qualité en histoire s'est opérée en principe mais que sa mise en œuvre reste insatisfaisante pour des raisons qui pourraient tenir à sa complexité.